

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**Институт психологии и образования
Кафедра общей и социальной педагогики**

Н.Н. КАЛАЦКАЯ

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Конспект лекций



Казань-2014

Направление подготовки: 50400.62 Психолого- педагогическое образование, уровень образования- бакалавриат, форма обучения- очная

Учебный план: «Психология образования» (2013), «Психология и социальная педагогика» (2013)

Дисциплина: Б3.Б.2.2 «Теория обучения и воспитания», (1-2 курс), форма контроля – экзамен

Количество часов: 90 ч. (в том числе: лекции –26, практические задания - 28, самостоятельная работа 36)

Аннотация: основное внимание в курсе уделяется целям, закономерностям, принципам, содержанию и способам осуществления обучения и воспитания как процессам развития и становления личности; вопросам методики и технологиям обучения и воспитания. Даются методические рекомендации для студентов, краткое содержание лекций, которые содержат основные понятия и определения, набор заданий для практических занятий, включающих упражнения, работу с источниками, проверочные тесты.

Темы:

1. Теоретические основы теории воспитания.
2. Организационные формы воспитания, методика и техника их подготовки и проведения.
3. Теоретические основы теории обучения.
4. Современные формы обучения и образовательные технологии.

Ключевые слова: *обучение, воспитание, закономерности, принципы, формы, методы, средства, технология, урок, классный час, преподавание, учение.*

Дата начала использования: 1 февраля 2014

Автор курса: Калацкая Наталья Николаевна, доцент кафедры общей и социальной педагогики, kalazkay @ mail.ru

URL: <http://tulpar.kfu.ru/course /view.php?id=1191>

Содержание

Лекция № 1. Концептуальные основы работы классного руководителя

1.1. Классный руководитель в России: страницы истории.....	9
1.2. Вариативность классного руководства в современной школе.....	12
1.3. Система воспитательной работы классного руководителя	13
1.4. Функции классного руководителя.....	17
1.5. Сущность и содержание проектировочной деятельности классного руководителя.....	18
1.6. Вопросы для самопроверки.....	33

Лекция №2. Воспитание и его место в структуре целостного педагогического процесса

2.1. Социальная природа воспитания.....	36
2.2. Воспитательный процесс и его характеристика	42
2.3. Основные модели, типы и виды воспитания	49
2.4. Вопросы для самопроверки.....	54

Лекция № 3. Закономерности и принципы воспитания. Методы и средства воспитания

3.1. Закономерности и принципы воспитания.....	57
3.2. Понятие и сущность методов, приемов и средств воспитания	61
3.3. Спорные вопросы классификации методов воспитания	63
3.4. Условия оптимального выбора и эффективности методов воспитания	92
3.5. Вопросы для самопроверки.....	93

Лекция № 4. Общая логика, структура и требования к воспитательному мероприятию

4.1. Понятие «организационная форма воспитания». Общая характеристика форм воспитания и их классификация	94
4. 2. Проблема выбора форм	97
4. 3.Традиционные и творческие формы организации воспитательного процесса.....	98
4.4. Общая логика, структура воспитательного мероприятия	99
4.5. Вопросы для самопроверки.....	105

Лекция № 5. Основные направления воспитания

5. 1. Понятие содержание воспитания	108
5.2. Содержание, формы, методы и средства нравственного воспитания.....	110
5.3. Содержание, формы, методы и средства экологического воспитания.....	127
5.4. Содержание, формы, методы и средства эстетического воспитания.....	131
5. 5. Содержание, формы, методы и средства трудового воспитания	140
5.6. Содержание, формы, методы и средства физического воспитания	146
5.7. Содержание, формы, методы и средства гражданского воспитания	157
5. 8. Экономическое воспитание в школе	165
5.9.Вопросы для самопроверки	167

Лекция № 6. Предмет и задачи современной дидактики

6.1. Становление дидактики как науки	170
6.2. Объект, предмет и функции дидактики	173
6.3. Понятийная система дидактики.....	175
6.4. Обучение как способ организации педагогического процесса. Функции и цели обучения. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.	177
6.5.Логика учебного процесса и структура процесса усвоения	183

6.6.Вопросы для самопроверки	186
------------------------------------	-----

Лекция №7. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности

7.1. Понятие и сущность содержания образования. Структура содержания образования. Принципы формирования содержания образования.....	188
7.2. Теории организации содержания образования	190
7.3. Способы структурирования содержания образования.....	193
7. 4. Носители содержания образования.....	194
7.5. Вопросы для самопроверки.....	198

Лекция № 8. Закономерности обучения и система дидактических принципов. Методы и средства обучения

8.1. Законы и закономерности обучения	200
8.2. Принципы и правила обучения, их соотношение	207
8.3. Методы обучения.....	224
8.4. Средства обучения.....	241
8.5. Вопросы для самопроверки.....	246

Лекция № 9. Формы организации обучения

9.1. Понятие о формах организации обучения. Соотношение между формами и методами обучения	247
9.2. Важнейшие формы организации обучения в школе	251
9.3. Историческое развитие организационных форм обучения	253
9.4. Внеурочные формы организации текущей учебной работы.....	257
9.5. Урок как целостная система.....	263
9.6.Типология и структура уроков.....	270
9.7.Нестандартные уроки	281

9.8. Вопросы для самопроверки.....	289
------------------------------------	-----

Лекция № 10. Образовательные технологии

10.1. Основные аспекты и уровневый анализ понятия «педагогическая технология». Классификация педагогических технологий	293
10.2. Развивающая технология обучения	322
10. 3. Проблемное обучение: критерии и условия эффективности	364
10.4. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения в школе	384
10.5. Программированное обучение.....	412
10.6. Личностно-ориентированные технологии обучения	421
10.7.Вопросы для самопроверки.....	453

Лекция № 1. Концептуальные основы работы классного руководителя

Аннотация. В лекции раскрываются концептуальные основы работы классного руководителя, функции, направления работы.

Ключевые слова: классный руководитель, типы классного руководства, функции, виды деятельности, направления работы.

Глоссарий

Воспитательная работа — это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации.

Классный руководитель — учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Концепция (от лат. conceptio — понимание, система) — «определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения».

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений».

Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей цели) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

План — документ, в котором заранее отражена намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных.

Планирование воспитательной работы — это педагогическое моделирование деятельности воспитателя, которое основано на целом ряде обязательно реализуемых принципов.

Подход к воспитанию– это определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогов-исследователей, а также использованием соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

Современные концепции воспитания — это совокупность обобщенных положений на понимание сущности, содержания, организации воспитательного процесса, а также особенностей деятельности воспитателей и воспитанников в ходе его осуществления.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Классному руководителю/Под ред. М.И.Рожкова.-М.: Владос, 1999.- С.45-62.
2. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы.- Ростов н/Д: Изд.центр Март», 2004.-Гл.1.5.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания.-М.: Пед. общество России, 2002.-Гл. 4.6.
4. Место классного руководителя в системе воспитания учащихся// Вестник образования.-1991.- №5
5. Рожков М.И., Байбородов Л.В. Теория и методика воспитания: Учеб. Пособие для студ. выс. учеб. заведений.-М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.-Глава 13.

6. Примерное положение о классном руководителе//Габдуллин Г.Г. Школоведение.-Казань, 1997.- С.157-165.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика.- М.:Изд-кий дом «Академия», 2002.- С.387-398.
8. Стефановская Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности.-М.:Изд-ский центр «Академия», 2006.-С.5-21.

1.1. Классный руководитель в России: страницы истории

Люди, профессионально занимающиеся воспитанием, существовали и раньше. В дворянских семьях и семьях состоятельных кругов детей воспитывали «дядьки» и «няньки», затем появились гувернеры и гувернантки, в учебных заведениях обязанности по воспитанию учащихся возлагались на самих учителей.

В начале XIX в., согласно «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» 1804 г., учителя помимо образования учащихся должны были заниматься и их воспитанием- на основе изучения «свойств и нравов» детей, гуманистического подхода к ребенку. «Учителя занимают у своих учеников метол родителей и поэтому должны принимать их ласково, терпеливо, внимательно и не должны почитать себя за самовластных судей над детьми». Вместе с тем не осталась без внимания и проблема взаимодействия учителей и родителей: «Учитель совокупным трудом и советом с родителями должен стараться о наилучшем воспитании детей». Из других функций учителя как воспитателя можно выделить еще приучение к учтивости, правдивости, чести. Основным средством воспитательной работы служил личный пример педагога.

В период правление Николая I воспитанию уделяется особое внимание, поскольку «одно обучение не есть воспитание и даже вредно для возделывания нравственности». Причиной подобного положения явилось восстание декабристов и последующие изменения в общественной жизни. Ориентация русской школы на школу прусскую, распространение педагогической системы

Гербарта определили основную цель воспитания того времени: формирование преданного, верноподданного гражданина.

Отсюда и требования к учителям в Уставе гимназий и училищ 1828 г.: воздействовать «на юные души воспитанников, служа для них примером благонравия, трудолюбия, ревностного исполнения долга и строгого соблюдения правил чести» в то же время в Уставе говорилось о необходимости изучения каждого учащегося с целью подбора к нему «приличнейших» средств воспитания, чтобы оно было «истинно действенным и полезным».

Однако воспитанием в средних учебных заведениях в этот период занимались надзиратели, хотя они не имели официального статуса. Их основной задачей было наблюдение за дисциплиной и порядком, а также бдительный надзор за воспитанниками; ведение журнала, где отмечались успехи, поступки, склонности, черты характера учащихся; они должны были занимать детей в свободное время чтением и т.д.

Официально институт классных наставников был утвержден в 1871 г. В уставе используется понятие «классный наставник в гимназиях и прогимназиях». Назначались они из числа преподавателей, которые вместе с тем проводили и учебные занятия.

Круг обязанностей классных наставников был очень широк: поддержание порядка на уроках; контроль за посещением, наличие учебных пособий; ведение школьной документации; наблюдение за развитием учащихся и его изучение; знание их способностей, прилежания, успехов; проведение ежемесячных совещаний с учителями, работающими в классе; составление письменного отчета. Классный наставник должен был воспитывать у учащихся чувство уважения к закону и его исполнение, преданность государю и Отечеству. Особое внимание уделялось укреплению и развитию религиозного чувства.

Однако на практике деятельность классных руководителей ограничивалось только наблюдением за порядком и дисциплиной. Должность

была непристижной (получали 160 руб. В год, а учителя 2.5. тыс. в год, кроме того нагрузка не уменьшалась).

В конце 19 века усиливается интерес к личности ребенка, однако функции классных наставников не изменились. Серьезное внимание обращали нравственному и патриотическому воспитанию.

В начале 20 века начинается целенаправленная организация внеклассной работы, досуга ребенка, проводятся дополнительные занятия по различным предметам, литературные вечера, гимназические кружки и др.

В 1913-1914 г. появляются новые формы организации внеклассной работы- кружки по языкам, нумизматике, рисованию, лепке, музыке; постановка спектаклей; литературно-музыкальные, танцевальные вечера, спектакли, экскурсии.

После 1917 г. начинается строительство новой школы. В первичных коллективах воспитательной работе внимания практически не уделялось. Функции учителей, прикрепленных к классам для организации воспитательной работы, определялись конкретными нуждами школы и носили преимущественно технический характер (сбор сведений об учащихся, посещение и так далее).

В 1923 г. Классное наставничество было официально ликвидировано и сделана ставка на ученическое самоуправление. Однако желаемые результаты не были достигнуты, более того, ученические организации были в состоянии кризиса. Причиной был недостаток опыта организаторской деятельности детей, переоценка их возможностей и недооценка роли учителя в становлении самоуправления.

Выходом из сложившейся ситуации явилось прикрепление учителей к группам учащихся- первичным школьным коллективам. В круг обязанностей групповодов входили организация самоуправления детского коллектива, организация учебно-воспитательного процесса, изучение учащихся, условий их жизни, работа с родителями.

В 1934 г. выходит Устав и Положение и единой трудовой школе, где отмечается, что обязанности по организации учебно-воспитательного процесса в первичных школьных коллективах возлагается на классного руководителя. В 1947 г. В новом Положении о классном руководителе более отчетливо обозначили его функции.

1.2. Вариативность классного руководства в современной школе

В настоящее время возродились типы таких образовательных учреждений, как гимназия, лицей и др. изменилась деятельность массовой средней общеобразовательной школы. Соответственно изменился институт классного руководства. Сейчас имеется несколько типов классного руководства.

1.учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя.

2.классный руководитель, выполняющий только воспитательную функцию (освобожденный классный руководитель или классный воспитатель)

В некоторых учебных заведениях введена должность классного наставника (вариант должности освобожденного классного руководителя), а также классного куратора или тьютора, когда ученики готовы взять на себя организаторские функции педагога. Они могут иметь минимальную учебную нагрузку.

Вариативность классного руководства обусловлена следующими факторами:

- условиями работы общеобразовательной школы и родителей;
- возрастными особенностями детей, уровнем их воспитанности, организованности, обучаемости, состоянием здоровья и физического развития;
- экономическими возможностями школы и родителей;
- подготовленностью педагогов к организации воспитательной работы.

1.3. Система воспитательной работы классного руководителя

Воспитание в образовательном учреждении реализуется через воспитательный процесс. Успешное осуществление учебно-воспитательного процесса возможно при осознании педагогами важности воспитательной работы наряду с преподаванием учебных дисциплин.

Воспитательная работа — это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации. Ее содержание, методика и технологии определяются системой воспитательной работы того или иного образовательного учреждения.

Систему воспитательной работы в школе включает воспитание учащихся в процессе обучения и внеучебной деятельности, в ходе которых решаются проблемы коллективного и индивидуального воспитания в школе, классе, группе. Организация воспитательной работы подразумевает взаимодействие школы с социумом, сотрудничество с семьей с целью установления гуманистических отношений и благоприятного морально-психологического климата.

Основным структурным элементом воспитательной системы школы является класс. Именно здесь организуется познавательная деятельность, формируются социальные отношения между учениками. Организатором деятельности учащихся в классе, координатором воспитательных воздействий на ученика является классный руководитель. Именно он взаимодействует как с учащимися, так и с родителями.

Классный руководитель- учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе.

Система деятельности педагога-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности.

Система деятельности педагога-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности.

Структура системы деятельности педагога включает целеполагающую, прогностическую, диагностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коррекционную и коммуникативную деятельность.

Целеполагающая деятельность — это определение близких и далеких целей воспитания, развития коллектива и личности. Развитие личности как ведущая цель воспитания предполагает органичное единство бытия, сознания и самосознания человека, его ценностной и эмоционально-потребностной сферы. Общая цель, связанная с формированием сознания и самосознания, чувств, воли и поведения учащихся, нуждается в конкретизации с учетом как современных социальных условий в стране, так и типа школы, класса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, возможностей и профессионализма педагога. При постановке целей воспитательной работы с детским коллективом педагог прогнозирует изменения, которые должны произойти в отношении а между детьми, в ценностной ориентации коллектива и личности.

Цель воспитания конкретизируется путем постановки воспитательных задач, например какое мировоззрение, способности, качества будут развиты, какими умениями, навыками и знаниями (теориями, фактами, понятиями, лексическими единицами, системами, структурами, правилами, нормами) овладеет учащийся. Формулировка воспитательных задач педагогом должна быть четкой и ясной, так как ею обуславливается отбор содержания и соответствующих видов и форм деятельности учащихся.

Прогностическая деятельность связана с прогнозированием целей, содержания, методов и результатов воспитательной работы. Прогнозирование осуществляется через диагностично сформулированные цели, позволяющие увидеть, каким будет детский коллектив личность, исходя из уровня актуального развития школьника, его возрастных, индивидуально-

психологических особенностей, уровня развития коллектива педагог определяет возможные достижения в ходе развития и саморазвития детей в конкретный временной период. Перспективы развития личности или детского коллектива отражаются в своеобразной «модели», или «видении», «образе» личности школьника или ученического коллектива. Модель личности ученика представляет отражающую результаты воспитательной работы качественную характеристику взаимосвязанных знаний, умений, способностей, качеств творчески развитой, социально-ориентированной личности, способной к самореализации.

Диагностическая деятельность — это оценочная практика, направленная на изучение коллектива и личности с целью определения уровня воспитанности и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Проектировочная деятельность направлена на создание концепций и программы развития системы воспитательной работы, это процесс прогнозирования дальнейшего развития ребенка, детского коллектива и определения стратегии воспитательной работы с ними.

Конструктивная деятельность предусматривает отбор оптимальных видов и содержания воспитывающей деятельности, ее форм и их последовательности, вариативных технологий воспитательного процесса, эффективных методов педагогического взаимодействия и воздействия, определяет основные направления планирования воспитательной работы.

Организаторская деятельность — это организация совместной деятельности педагога и учеников, направленная на реализацию воспитательных целей. Чем разнообразнее воспитывающая деятельность, тем больше возможностей создается для развития личности, ее интересов и способностей. Чтобы виды деятельности стали своеобразными ступеньками в развитии учащихся, необходимо создание —условий взаимообогащающего общения, что возможно только в среде с благоприятным морально-психологическим климатом. Такой средой может стать, в частности, коллектив класса. В коллективной

взаимообогащающей деятельности происходит становление индивидуальности каждого ученика. Образуется триада деятельность—коллектив—личность, которую можно трактовать следующим образом: через воспитывающую деятельность развивать коллектив и личность, способную в разнообразных видах деятельности реализовать все богатство своей индивидуальности.

Коррекционная деятельность, как правило, связана с внесением корректив в воспитательную работу и закреплением ценностной ориентации, позитивных качеств личности и коллектива, преодолением негативных явлений. Конкретные результаты развития и саморазвития коллектива и личности представляются как определенные новообразования в ученическом коллективе и отражают сформированность качеств личности, ее способностей, потребностей, мотивов, убеждений, чувств, овладение определенными знаниями, умениями, навыками и др.

Рефлексивная деятельность — это аналитическая деятельность, направленная на анализ собственных действий и состояний. Саморефлексия помогает осознать свои успехи и недостатки, стимулирует совершенствование деятельности.

Коммуникативная деятельность способствует формированию демократического стиля общения, гуманистических отношений, созданию ситуации успеха, положительной мотивации.

Каждый структурный элемент системы деятельности педагога-воспитателя предусматривает использование определенного комплекса общих или специфических методов и приемов воспитания. Например, при диагностировании применяется комплекс научно-педагогических методов исследования, в том числе тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение, метод независимых характеристик, изучение школьной документации, анализ опыта творчески работающих воспитателей и др.

1.4. Функции классного руководителя

Содержание деятельности классного руководителя определяется его функциями:

- функция воспитания детей,
- социальная защита детей от неблагоприятных воздействий окружающей социальной среды,
- диагностическая- систематическое изучение и анализ индивидуальных особенностей детей и условий их семейного воспитания, мониторинг эффективности педагогического процесса в классе.
- координирующая- координация всех воспитательных воздействий социума, в установлении единства педагогического влияния школы, семьи, общества в воспитании детей.
- коммуникативная- целенаправленное формирование позитивных отношений между всеми детьми, родителями.
- организаторская- организация досуга детей.

Направления работы

1. взаимодействие с семьей,
2. привлечение представителей общественных организаций к воспитанию детей
3. с учителями-предметниками (получение информации о детях, о методах, стилях работы с учащимися),
- 4.изучение учащихся и коллектива,
- 5.сплочение коллектива,
6. индивидуальная работа с учащимися.

Формы взаимодействия:

- Консультации,
- подготовка совместных мероприятий,
- посещение и анализ мероприятий,
- организация наставничества более опытными классными руководителями.

1.5. Сущность и содержание проектировочной деятельности классного руководителя

Проектировочная деятельность строится на основе результатов педагогического мониторинга и является «мостиком» к собственно организаторской деятельности. Это серьезная мыслительная деятельность по созданию прообраза предполагаемого педагогического процесса.

В.С.Безрукова выделяет три этапа педагогического моделирования: этап моделирования, этап проектирования, этап конструирования.

Педагогическое моделирование (создание модели)- это разработка целей (общей цели) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта)- дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений».

Согласно В. С. Безруковой, формы педагогического проектирования — это «документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций».

Таковыми документами в области воспитания являются концепция воспитания (этап моделирования), программа воспитания (этап проектирования), перспективный план воспитательной работы (этап конструирования).

Классный руководитель не разрабатывает концепцию и программу воспитания (общешкольные документы), однако, руководствуясь концептуальными положениями, он вносит коррективы (дополнения и изменения) в программу воспитания той возрастной группы, с которой он работает в соответствии с достигнутыми результатами за предыдущий год.

Затем на основе модифицированного варианта программы воспитания он составляет перспективный план воспитательной работы.

Таким образом, проектировочная деятельность классного руководителя предполагает следующие действия:

- *изучение и «принятие» концепции воспитания;
- *модернизацию программы воспитания конкретной возрастной группы;
- *составление перспективного плана воспитательной работы в классе.

Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система) — «определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения».

В соответствии с научными основами понимания человека и процесса его развития выделяют несколько концепций воспитания. Назовем их концепциями методологического (философского) уровня.

В зависимости от философской концепции, определяющей принципы и особенности системы воспитания, выделяют модели прагматического, антропологического, социетарного, свободного и других видов воспитания. Философское осмысление воспитания (Битинас, Г. Б. Корнетов и др.) раскрывает то общее, что характерно для практики воспитания разных стран, народов, эпох, цивилизаций. Поэтому модели воспитания, разработанные на основе философских концепций и идей, отвечают в большей мере не столько на вопрос что воспитывают, сколько на вопрос почему так осуществляется процесс воспитания, раскрывая его идеи особенности как целостного процесса».

С философской точки зрения ведущей в теории и практике современного российского образования является концепция гуманистического воспитания.

На практике методологическая гуманистическая концепция воспитания реализуется в различных моделях. Видимо, невозможно говорить об универсальной модели организации педагогического процесса. Именно поэтому в рамках методологической гуманистической концепции воспитания разрабатываются концепции воспитания разрабатываются концепции

теоретического уровня. Чем больше концепций воспитания реализуется в практике в настоящее время, тем больше вероятности его эффективности в целом.

Современные концепции воспитания — это совокупность обобщенных положений на понимание сущности, содержания, организации воспитательного процесса, а также особенностей деятельности воспитателей и воспитанников в ходе его осуществления.

Основными составляющими (структурными компонентами) концепции воспитания являются:

- смысл (сущность) воспитания;
- цель воспитания; содержание воспитания;
- методологический (основополагающий) подход;
- ведущие принципы (позиция воспитателя в работе с детьми);
- ключевая идея;
- формы, методы, средства (если они особенные);
- условия эффективности реализации концепции;
- критерии определения эффективности реализации концепции воспитания (критерии воспитанности школьников).

Основополагающие подходы к организации педагогического процесса как элемент концепции воспитания.

Определив позицию по отношению к какой-либо педагогической проблеме (в частности к организации воспитательного процесса), воспитатель использует в соответствии с ней принципы, средства, способы деятельности. Приведем краткую характеристику некоторых методологических установок (подходов), необходимых в организации педагогического процесса.

Подход к воспитанию- это определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогов-исследователей, а также использованием соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

Традиционные подходы

Деятельностный подход. Основой воспитания считается включение ребенка в какие-либо виды деятельности.

Положительные стороны: приобретение опыта, выработка привычки, все познается на практике.

Отрицательные стороны. Нет осмысленности (через сознание), опасность автоматического повторения, отсутствие активной позиции ребенка.

Воспитание- целенаправленный процесс организации деятельности детей, в процессе формирования личностных качеств.

Личностный подход. Предполагает отношение к ребенку как личности, достойной уважения и доверия.

Положительные стороны: взаимное равноправие, партнерство, бережное отношение к каждому ребенку

Отрицательные стороны. Трудно относиться как к равному, надо передавать опыт, а ты считаешь его равным.

Системный подход. Предполагает рассматривать процесс воспитания как системы, включающая в себя компоненты (цель, содержание, методы и средства, условия реализации); ребенок рассматривается как сложная, постоянно развивающаяся система (физиологическая, психологическая).

Сложности. Трудно везде успеть, все предвидеть, надо хорошо знать ребенка.

Отношенческий подход. Результатом воспитания является сформированное отношение к миру, людям и себе.

Современные подходы

Средовой подход (Семенов, Мануйлов). Рассматривает процесс развития личности ребенка в зависимости от условий окружающей ее среды. Предполагает систему таких действий со средой, которая обеспечивает ее превращение в средства диагностики и проектирования воспитательного результата.

Активная позиция по отношению к среде: использование положительных факторов среды в целях воспитания и нейтрализация отрицательных факторов среды.

Козволюционный подход. Предполагает рассматривание воспитания как определенные эволюции в развитии ребенка.

Например, эволюция человека. Развитие от примитивного развития ребенка должно пройти за короткий путь (до совершеннолетия).

Слабое звено- ребенка рассматривают как примитивное создание.

Амбивалентный подход- (Л. И. Новикова) предполагает рассмотрение педагогического явления через «дуальную оппозицию», т. е. двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы, взаимоисключающих друг друга сторон. Амбивалентный подход возник при изучении таких феноменов педагогической практики, как «коллектив» и «индивидуальность», «хаос» и «порядок», «свобода» и «ответственность», «дифференциация» и «интеграция».

Нельзя рассматривать воспитание как односторонний процесс воспитания!!!

Событийный подход. Взгляд на воспитание, процесс как диалектическое единство ярких запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневностей с ее будничными, но не менее важными делами (связан с деятельностным подходом).

Герменевтический подход. Герменевтика- наука о прочтении книги. Данный подход предполагает рассматривать ребенка как своеобразный текст, знаковую систему, а педагогическую деятельность- деятельность, основанную на «прочтении этого текста».

Решающую роль здесь имеет обращение не столько к педагогическим фактам и педагогическим явлениям, сколько что за ними стоит: субъективный смысл, бессознательные мотивы, поведение ребенка.

Педагогическая деятельность осуществляется на основе не столько знаний ребенка, сколько его понимания, проникновение в его мышление, переживания.

Философско-антропологический подход. Был заложен Ушинским в его работе «Человек как предмет воспитания» и предполагает рассматривание человека (ребенка), с одной стороны, как единства разных составляющих ее личности: внимание, память, мышление, речь и др., а с другой стороны зависимость от возраста.

Синергетический подход. Рассматривает воспитание как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, основанный не на прямых причинно следственных зависимостях, протекающих неоднозначно, подвергающихся многим влияниям как изнутри, так и вне: случайность и закон, предсказание и стихийность, упорядоченность и хаотичность.

Программа воспитания школьников

На основе имеющейся в школе концепции воспитания составляется Программа воспитания школьников. Она не должна противоречить действующему законодательству в области воспитания в Российской Федерации.

Программа воспитания школьников носит «примерный» характер и может состоять из следующих разделов.

1. Объяснительная записка (введение, объяснительное слово и др.)
В «Примерном содержании воспитания школьников» предлагается такая структура объяснительной записки:

-назначение «Примерного содержания воспитания школьников» (характеристика разделов);

-«Примерное содержание воспитания школьников» и планирование воспитательной работы;

-«Примерное содержание воспитания школьников» и организация воспитательной работы;

-«Примерное содержание воспитания школьников» и проведение итогов воспитательной работы».

2. Общая модель выпускника образовательного учреждения.

3. Путь («лестница») «восхождения» школьника к цели воспитания: задачи-доминанты по возрастам (для младшеклассника, подростка, старшеклассника); возможно, модель школьника на каждой из возрастных ступеней.

4. Содержание воспитания по возрастным группам: а) краткая характеристика возраста; б) конкретные нормы, ценности, отношения, качества личности и др. (то, что взято за основу содержания воспитания в образовательном учреждении, и то, что школьник в определенном возрасте должен «освоить, усвоить, присвоить»).

5. Общие положения по диагностическому сопровождению программы.

Перспективный план воспитательной работы классного руководителя на год

— это заранее намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ.

Воспитательная работа классного руководителя ведется по плану. План работы классного руководителя - важный документ. В нем отмечаются цели, задачи, способы и формы воспитательной деятельности, а также отражаются функции, права и обязанности классного руководителя.

План- документ, в котором заранее отражена намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность, сроки выполнения и предполагаемых ответственных.

Планирование воспитательной работы- это педагогическое моделирование деятельности воспитателя, которое основано на целом ряде обязательно реализуемых принципов.

- целенаправленность, систематичность,
- конкретность,
- оптимистичность,
- диалогичность,
- научность,
- разнообразие содержания, форм и методов,

- реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся,
- гибкость плана.

Перед началом учебного года проводятся августовские педчтения, совещания директоров, заместителей директоров школ, школьных психологов, семинары для учителей, конференции, деловые игры, методические чтения. Организуют их Министерство образования, методические центры учебных округов, окружные управления образования.

Работники управления органов народного образования информируют администрацию школы, педагогов об итогах прошедшего учебного года, знакомят с задачами учебно-воспитательной работы на будущий учебный год.

На августовских педагогических советах администрация школы знакомит учительский коллектив с задачами на учебный год, стоящими перед системой образования в целом и перед школой, сообщает о плане учебно-воспитательной работы данной школы.

На основе полученной информации классные руководители разрабатывают свои планы учебно-воспитательной работы.

Функции плана:

- проектирующая (планирование позволяет четко осознавать цель, стратегические и тактические задачи воспитания),
- аналитическая (изучить классный коллектив, отдельных учащихся, состояние учебно-воспитательного процесса в классе, окружающие условия),
- организаторская (целенаправленно отобрать содержание и средства, организационные формы воспитательной работы),
- проектировочная (проектирование результатов своей деятельности, планируя и корректируя поступательное движение в развитии коллектива и личности каждого учащихся),
- корректирующая (перспективы своего собственного совершенствования).

Требования к планированию

-дела должны быть разнообразны по содержанию (развивать знания, способности учащихся, а также ряд развлечений, которые легко придумывают и сами организуют. Следует предусматривать различные формы работы по каждому из направлений.)

- учитывать традиции,
- календарь знаменательных дел,
- работа с родителями, привлекать

Классификация планов

По охвату содержания

1. комплексный план (общий)- планирование воспитательной работы с классом
- 2.тематический план работы (одно из направлений). Работа с родителями
- 3.предметный (план классного часа)

По длительности планируемого периода

- 1.долгосрочный (перспективный)- год и более,
- 2.краткосрочный (на месяц, неделю, декаду)
- 3.этапный (четверть, полугодие)
- 4.оперативный (план дня)

В зависимости от субъекта планирования

- 1.индивидуальные (1 человек планирует)
- 2.коллективные

По масштабу планирования

- 1.общешкольные
- 2.планы первичных коллективов

План учебно-воспитательной работы состоит из нескольких разделов.

Раздел 1. «Сведения о классе»: количество учащихся (списочный состав), краткие сведения о здоровье, поведении, успеваемости, занятости общественной работой, о занятиях в кружках, спортивных секциях; сведения о

семьях (количество полных, неполных, есть ли семьи, где родителей замещают другие лица), адреса, место работы, телефоны.

В этот раздел можно включить «социальный паспорт» социокультурно и педагогически запущенных детей и их семей. «Социальные паспорта» можно сделать на всех учащихся класса, оформить их отдельно.

Раздел II. «Цель и задачи учебно-воспитательной работы». В нем определяются цель и задачи работы с учащимися, отмечаются пути и способы достижения цели и решения задач. В раздел рекомендуется внести «Памятку» классного руководителя - краткий свод правил поведения и общения в коллективе учащихся, например: «1. Всегда сохраняй спокойствие. 2. Уважай ребенка. 3. Считайся с его мнением» и т.д. «Памятку» необязательно вводить в раздел плана, лучше записать ее в дневник работы.

Например,

Цель: формирование самостоятельности

Задачи:

1. сформировать навыки самоорганизации,
развить потребности и умения ставить цели и задачи в конкретной работе,
научить планировать свою работу и осуществлять самоконтроль.

Цель: формирование эмоционально-познавательной сферы личности
развить познавательные интересы учащихся через создания системы дополнительных занятий по выбору,
развить познавательные интересы учащихся во внеурочное время в процессе проведения коллективных познавательных дел.

Раздел III. «Организационно-воспитательная работа». В него входят:

а) изучение учащихся, их семей;

б) выборы и работа Совета (актива) класса, старосты класса, ответственных за учебную, культурно-массовую, спортивную работу; выборы и работа редколлегии (в средней и старшей школе);

в) выбор деятельности для класса, распределение обязанностей, контроль за их выполнением через актив класса;

г) работа с документами: ведение личных дел, классного журнала, работа с дневниками учащихся; составление списков многодетных, малоимущих, «неблагополучных» семей (часто эти параметры совпадают), план самообразования (может быть включен в раздел «Повышение квалификаций»). Все списки должны быть, как минимум, в двух экземплярах: один сдается заместителю директора, курирующему работу классных руководителей, другой хранится у классного руководителя;

Сюда же входит сотрудничество с внешкольными учреждениями.

Раздел IV. «Учебно-воспитательная работа». Сюда относится:

а) работа с учителями класса (беседа с ними, приглашение на родительские собрания, педагогические консилиумы, организация консультаций для учеников и родителей);

б) организация дополнительных занятий с отстающими учениками, с учениками, проявившими способности в области некоторых школьных дисциплин (естественно-научного, гуманитарного циклов), организация консультаций специалистов для учащихся старшей школы по избранной специальности, связь с преподавателями курсов для абитуриентов, на которых учатся выпускники;

В раздел также входят: проведение викторин (в классе и по параллелям), тематических вечеров, классных часов (в день, определенный для начальной, средней и старшей школы), а также мероприятия по тому виду деятельности, которым занимается класс; индивидуальная работа с учащимися: беседа с детьми, организация консультаций психолога или социального работника, подбор индивидуальных поручений, подбор художественной литературы для

чтения, обсуждение каких-либо проблем (лучше индивидуальное, но иногда надо провести и коллективное);

Если в классе уже сложились определенные традиции, например празднование дня рождения (по месяцам), то это тоже надо отразить в плане.

Раздел V. «Внеклассная работа».

Отмечается участие класса в общешкольных мероприятиях. Составляется план экскурсий по согласованию с учителями-предметниками, а также план экскурсий в другие города. Планируется участие в городских мероприятиях: олимпиадах, конкурсах, спортивных соревнованиях. Участие в республиканских конкурсах и соревнованиях, как правило, не планируется: в них участвуют дети, которые занимаются в домах творчества и спортивных школах; в спортивных соревнованиях различных уровней участвуют члены хорошо себя зарекомендовавшей школьной спортивной секции; кроме того, эти дети проходят строгий конкурсный отбор.

Полезно проводить встречи с известными общественными деятелями, деятелями науки и культуры, ветеранами Великой Отечественной войны, вообще с интересными людьми. Такие встречи положительно влияют на коллектив в целом и на отдельных детей: происходит своеобразная «переоценка ценностей», формируется новый взгляд на привычные ситуации, в новом свете предстают хорошо знакомые люди.

Раздел VI. «Работа с родителями». В него входят:

а) работа с активом родителей;

б) проведение родительских собраний (раз в четверть или триместр обязательно; далее можно решить в рабочем порядке); родительские собрания проводятся в определенные дни по плану школы: если проводятся общешкольные родительские собрания, то они тоже включаются в план;

в) собеседования с родителями и консультации для них, которые может проводить классный руководитель, учителя, работающие в данном классе, психолог, социальный работник, представитель администрации школы;

г) посещение семей учащихся - для этого можно выделить определенный день и проводить с определенной периодичностью (например, каждая вторая среда месяца);

д) необязательно, но можно внести такой пункт, как психолого-педагогическое просвещение родителей. Психолого-педагогическое просвещение родителей может входить в общешкольный план и проводится по четкому графику для начальной, средней, старшей школы (названия могут быть различными: «Лекторий для родителей», «Родительский клуб», «Университет для родителей», «Педагоги - родителям» и т.д.). Его можно ввести по личной инициативе классного руководителя для родителей учащихся его класса или параллели, по договоренности с коллегами, составив для этой цели график. Можно приглашать специалистов - педагогов, психологов, медиков - на родительские собрания. (Такие же встречи можно организовать и с учащимися, они пользуются большой популярностью.)

Кроме того, в план надо включать и нетрадиционные формы работы с семьей: «День семьи», «Мама, папа, я - дружная семья», «Наши бабушки и дедушки», конференции «Отец как воспитатель» «Многодетная семья» и др.; диспуты, например, «Семейное счастье... что это (в чем оно?)»; «Ринг между родителями и детьми», когда соревнуются две команды - родителей и детей, «Родительская суббота», «Праздник во дворе», который проводят жители дома и дети, живущие в доме (часто они ходят в одну школу, а некоторые - и в один класс), в празднике могут принять участие и дети, занимающиеся в дворовых клубах «Дог-шоу» и

«Кот-шоу». Эти и аналогичные мероприятия надо тщательно подготовить, их сценарий нужно прописать во всех деталях. Желательно провести одну-две репетиции.

Раздел VII. «Работа с психологом и социальным педагогом».

Основное в этом разделе - выработать единый подход к воспитанию детей, единую стратегию и тактику воспитания и соответствующим образом организовать работу учителей данного класса и родителей.

Этот раздел можно включить как составляющий в раздел III «Организационно-воспитательная работа».

Раздел VIII. «Повышение квалификации»: поступление в институт и получение высшего педагогического образования (если педагог имеет среднее специальное образование), участие в семинарах объединений классных руководителей (начальной, средней, старшей школы), подготовка статей для педагогических журналов и газет, разработка авторских программ, участие в различных конкурсах (от школьных до республиканских), учеба на курсах и в институтах повышения квалификации, стажировки (все это по согласованию с администрацией и общешкольному плану), учеба в заочной аспирантуре или подготовка диссертации в качестве соискателя - формы повышения квалификации не ограничены.

В раздел входят изучение и анализ психолого-педагогической литературы. Это в первую очередь статьи в журналах «Педагогика», «Воспитание школьников», «Магистр» (издается с 1991 г.), «Обруч» (издается с 1995 г.), «Классный руководитель» (издается с 1997 г.), «Учитель» (возобновлен в 1997 г., основан в 1917 г.).

План работы классного руководителя составляется согласно режиму работы школы - по четвертям или триместрам, внутри этого деления - календарный.

Это была модель плана работы классного руководителя по разделам.

Существует еще ряд моделей составления плана. К ним относится модель по целевым программам типа: «Здоровье», «Учение», «Общение», «Помощь»; модель плана по «ключевым делам» (месяца), модель по видам деятельности.

План «Ключевые дела» выглядит примерно так:

Месяц	Ключевое дело	Ответственный совет
Январь		
Февраль		
Март		

Примерный план «Виды деятельности»

Формирование коллектива	Самоуправление. Влияние на межличностные отношения. Традиции коллектива
Организация деятельности	Физкультурно-оздоровительная деятельность. Трудовая деятельность. Познавательная
Развитие личности	Изучение личности. Индивидуальная работа. Работа с учителями класса, Работа с родителями

Название пунктов плана в разных моделях могут располагаться по степени важности, которую придает им классный руководитель или по традициям школы; то же самое касается составляющих плана: их иерархия (или последовательность) определяется целью и задачами, которые ставит перед собой классный руководитель.

На основе любой модели плана классный руководитель может подготовить свою программу воспитательной работы как для всего класса, так и для отдельных учеников, чаще всего для социокультурно и педагогически запущенных (по их реабилитации или перевоспитанию).

В программу также входят цель и задачи. Они носят более общий характер, чем в плане. Программа позволяет добиваться воспитательного результата с более точным учетом конкретных обстоятельств жизнедеятельности коллектива и развития личности. Программа состоит из тех разделов и того их числа, которые педагог считает наиболее оптимальными.

Большую помощь классному руководителю оказывает дневник воспитательной работы, куда записываются результаты наблюдения за учащимися, их поведением, общением, размышления по этому поводу, идеи по подбору методов, средств, форм воспитательного воздействия с учетом индивидуальных особенностей детей.

1.6. Вопросы для самопроверки

- 1.Классный руководитель как организатор учебно-воспитательного процесса в школе.
- 2.Чем обусловлена вариативность деятельности классного руководителя?
Подтвердите своими суждения примерами.
3. Сформулируйте цель и приоритетные задачи воспитательной работы классного руководителя.
4. Охарактеризуйте взаимосвязь функций классного руководителя.
5. Назовите основные направления работ классного руководителя.
6. Обоснуйте и подтвердите примерами взаимосвязь анализа, целеполагания и планирования в работе классного руководителя.
- 7.Назовите требования к планированию воспитательной работы классного руководителя.
- 8.Как организовать планирование воспитательной работы классного руководителя на учебный год?
9. Как определяется тематика классных часов?
10. Структура плана воспитательной работы классного руководителя.

Лекция №2. Воспитание и его место в структуре целостного педагогического процесса

Аннотация. Данная лекция раскрывает содержание основных понятий-воспитание, воспитательный процесс, самовоспитание; дается сущность основных компонентов воспитательного процесса, а также характеристика основных типов и видов воспитания.

Ключевые слова: воспитание; воспитательный процесс; модели, типы, виды воспитания; признаки воспитания; компоненты воспитательного процесса

Глоссарий

Воспитание (в широком социальном смысле)- это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления; нравственные, эстетические, правовые нормы- все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества.

Воспитание (в узком социальном смысле)- направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

Воспитание (в широком педагогическом смысле)- специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательном учреждении и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

Воспитание (в узком педагогическом смысле)- процесс и результат воспитательной работы, направленное на решение конкретных воспитательных задач.

Воспитательная работа- специально организуемая педагогическая деятельность во внеучебное время по формированию у воспитанников определенных качеств личности.

Процесс воспитания- целенаправленный и сознательно организованный педагогический процесс социального становления личности, по овладению общественным опытом.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;

- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика.-1995.-№4.-С.29-36.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания.-М.: Высш.шк., 2006- С.8-15.
3. Концепция воспитания школьников в современных условиях.- М., 1993. С.3-8.
4. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы.-Ростов н/Д: Изд.центр Март», 2004.-Гл.1.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания.-М.: Пед. общество России, 2002.-Гл.1.
6. Педагогика/ Под ред. П.И. Пидкасистого.-М.: Пед. общество России, 2002.- Гл.15.
7. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн.-М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.- Кн.2.-С.5-22.
8. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания.- М.: Академия, 2000.-Гл.5
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика.- М.:Изд-кий дом «Академия», 2002.-С.282-285.
10. Щуркова Н. Что же такое воспитание?// Воспитание школьников.-1989.-№6.- С.33-45.
11. Харламов И.Ф. Педагогика.-М.:Гардарики, 2007.-Гл.19.

2.1. Социальная природа воспитания

Я.А.Коменский: «Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государства и всего мира».

Д.И.Менделеев: «Знание без воспитания, что меч в руках сумасшедшего».

Воспитание появилось с возникновением человеческого общества, все перипетии развития человеческого общества так или иначе коснулись воспитания, внесли коррективы в эту функцию общества.

Говоря о животном мире, мы используем понятие «научение»- овладение необходимыми знаниями и опытом, прежде всего, путем подражания, неосознанного усвоения и закрепления в постоянной жизненной практике. Для человека научение свойственно.

Термин «воспитание» появился в России в 17 веке, означало «вскармливание». Но люди очень рано, еще на заре человеческого общества, поняли, что дитя человеческое нуждается не только в пище физической, материальной, но и в пище духовной. Опыт воспитания передавался в человеческих семьях через традиции, обычаи, общественное мнение. Воспитательная практика была вполне нехитрой, что считалось, что здравого смысла вполне достаточно, чтобы воспитывать детей. Однако К.Д.Ушинский развенчал иллюзорную уверенность педагогического невежества: кто мало знает о воспитании, более всего уверен, что о воспитании знает все.

Задаваясь целью поставить воспитание на высокий профессиональный уровень, общество постепенно создает различные воспитательные учреждения: воспитательные дома, приюты, школы, интернаты, университеты.

По своей природе воспитание насильственно.

«Воспитание- неизбежный конфликт, ибо оно есть принуждение к тому, что нужно, вопре тому, что хочется» (Б.Н.Алмазов)

Конкретно исторический характер проявляется в том, что цели, задачи, содержание, методы, средства, система образовательного учреждения конкретны для каждой страны, государства и даже в данном государстве он

меняется в процессе исторического развития, всегда соответствует его определенному этапу, отвечает на запросы именно этого периода.

Воспитание играет большую роль в жизни любого государства, общества. Во времена серьезных социальных перемен на достаточно продолжительный период проблемы воспитания и образования подрастающего поколения как бы отодвигается на второй план, и результаты не замедленно сказываются: беспризорность, безнадзорность, безнравственность подрастающего поколения.

Сущность воспитания

- *воспитание- явление общественное.*

Воспитание осуществляется в обществе, в его интересах и в соответствии с уровнем его развития. Например, в Древнем Риме сам император назначал учителей.

На характер воспитания оказывает государственное устройство, система политической власти: находящиеся у власти сословия или класс организует систему воспитания, подготовки молодежи к жизни в соответствии со свои политическими и экономическими интересами, нравственно-эстетическими воззрениями и пристрастиями. С целью обеспечения наибольшей эффективности процесса подготовки детей и молодежи к жизни все общественные проявления организуются с учетом возможного их влияния на сознание, чувства и поведение людей: строительство административных, культурных и промышленных зданий определенной архитектуры, реклама определенных достижений в экономике, искусстве, политике, общественные поощрения одних форм поведения и отношения к ценностям и наказание за другие.

Социальный характер воспитания выражается в том, что само воспитание, с одной стороны, подготавливает воспитанника к общественной жизни, с другой стороны, сама жизнь общества организуется господствующими политическими силами т.о., чтобы она по возможности всеми своими сторонами способствовала воспитанию подрастающего поколения в определенном направлении.

Таким образом, воспитание не может быть представлено как отношение между воспитателем и воспитанником. Оно осуществляется на широком социальном фоне, но являясь по природе своей социальным явлением, в которое вовлечены фактически все социально-экономические и политические структуры, воспитание организуется для жизни, ее продолжений, а жизнь педагогизируется.

- *воспитание на каждом этапе общественно-исторического развития меняется*, т.к. изменяется, совершенствуется социальный опыт. И на каждом этапе развития общества воспитание носит конкретный характер- уточняется ее цель, содержание, методы и формы, которые соответствуют уровню развития общества, его опыту.

- *воспитание осуществляется путем усвоения общественного опыта*. А вот усваивается в общественной деятельности и в общественных отношениях.

Воспитание представляет собой один из путей осуществления социализации, главная задача которой приспособление ребенка к конкретным социальным условиям жизни, исполнение в ней определенных социальных ролей, освоению наиболее значимых для общества социальных норм, навыков, ценностей.

Сущностной характеристикой воспитания является формирование отношения к предметам, явлениям, фактам, событиям окружающей действительности, т.е. воспитание «человека культуры».

С.Т.Шацкий писал: «Научить ребенка считать очень просто. Наша методическая наука достигла в этом совершенства. Но главное заключается не в этом. Главное в том, чтобы с этими умениями ребенок не стал ... обсчитывать».

Необходимо большое внимание уделять формированию отношения к объектам окружающей действительности.

Отношение проявляется в трех формах:

1.рациональное (сфера сознания личности). Каждый поступок ребенок нуждается в правильном (адекватном) понимании, осмыслении, ибо из серии поступков складывалось поведение- нравственное или безнравственное.

2. эмоциональная форма- предполагает восприятие любого знания, любого действия и поступка сквозь призму эмоционального строя личности, чувств, вызываемых явлениями окружающего мира.

Важно опыт сопереживания позитивного при встрече с истиной, добром, красотой и безобразным.

3.форма поведенческо- деятельностная, в которой существует и проявляется отношение.

Логика такова: знания о мире → эмоциональная оценка их

→ к определенному типу действительности

Суть в существе твоем отражена,

Не может долго тайной быть она,

Не потому ли, что суть любой натуры

В поступке, словно в зеркале, видна.

Авиценна

Для того, чтобы отношения закрепились в поведении и деятельности школьников, необходимо создать опыт нравственной, правовой, эстетической и других деятельности, формирующей группу привычек.

Общие признаки воспитания

-воспитание- это процесс, т.е. динамическое явление, предполагающее конкретные качественные и количественные изменения в людях, с которыми взаимодействует воспитатель.

-воспитание характеризуется целенаправленностью воздействия на воспитанника (воспитание всегда имеет целью достижения какого-нибудь результата и оно определяется, прежде всего, теми позитивными изменениями, которые происходят в личности воспитанника.

-гуманистическая направленность

-взаимодействие воспитателя и воспитанника.

-воспитание одновременно является средством, процессом и результатом.

Категория «воспитание» относится к категории общечеловеческих, вечных категорий. Без него не мыслимо развитие человек в онтогенезе. Оно появилось с возникновением человеческого общества, с ним вместе и развивается.

К.Д.Ушинский: «Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека, самое понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет...»

Воспитание как общественного явления (воспитательного воздействия направлено на всех)- процесс передачи общественно-исторического опыта нового поколения с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом во всех сферах общественной жизни и деятельности.

Воспитание осуществляется через:

*влияние макрофакторов- страна, государство, общество, космос, планета, мир.

*влияние мезофакторов- этнос, региональные условия, тип поселения, средства с массовой информации

*микрофакторы- семья, сверстники, субкультура, институты воспитания, религиозные и другие объединения.

Воспитание как педагогическое явление (воздействие направлено на конкретную личность или определенную группу) включает в себе три существенных признаках:

*целенаправленность (наличие какого-то образца, пускай самого общества, как социально-культурно ориентира),

*соответствие хода процесса социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества.

Воспитание осуществляется через:

- *специальные учебно-воспитательные учреждения,
- *организации и объединения,
- *учреждения дополнительного образования,
- *детские и юношеские объединения, клубы и объединения по месту жительства.

В широком социальном смысле- это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимается известные людям знания, умения, способы мышления; нравственные, эстетические, правовые нормы- все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества.

В узком социальном смысле- направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В широком педагогическом смысле- специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательном учреждении и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле- процесс и результат воспитательной работы, направленное на решение конкретных воспитательных задач. Воспитательная работа- специально организуемая педагогическая деятельность во внеучебное время по формированию у воспитанников определенных качеств личности.

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс. Вся динамика жизни и ход событий будет влиять на человека до самой смерти. И значит, существует необходимость в данном понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности человека под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием

является формирование личности- процесс изменения личности в ходе взаимодействия с реальной действительностью, появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

2.2. Воспитательный процесс и его характеристика

Воспитательный процесс (процесс воспитания) –это движение воспитания к своей цели. Он состоит из множества сопроцессор, равноправно участвующих в формировании продукта.

О воспитательном процессе говорят, когда формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами.

При этом сущность процесса воспитания состоит в том, чтобы включать ребенка в разнообразные виды деятельности, чтобы он овладел опытом.

Процесс школьного воспитания иногда представляется как взаимосвязанная цепь развивающихся воспитательных ситуаций (воспитательных дел), каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. При этом понимании процесс воспитания- это саморазвивающаяся система, единица (элемент) которой- развивающаяся воспитательная ситуации (воспитательное дело). В процессе воспитания все находится в развитии: развитие воспитанников, изменяются воспитательная деятельность, сам воспитатель, его взаимодействие с воспитанниками, т.е. развивается целостный объект, который будучи системой, есть нечто большее, чем совокупность компонентов.

Процесс воспитания- целенаправленный и сознательно организованный педагогический процесс социального становления личности, по овладению общественным опытом.

В структуре процесса воспитания можно выделить внутреннюю (самовоспитание) и внешнюю составляющие (внешнее воспитательное

влияние- действие). Одни люди достигают лучшего результата благодаря самовоспитания (люди создали сами себя), а другие нуждаются в интенсивных влияний извне.

Свойства воспитательного процесса- статичность, многомерность, иерархичность, самоуправляемость.

Воспитательный процесс имеет свои особенности

-Воспитание- процесс целенаправленного формирования личности, а современном понимании- это процесс эффективного взаимодействия (сотрудничества) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

-Процесс воспитания имеет многофакторный характер. В нем проявляются объективные (условия в которых живет ребенок) и субъективные факторы (внутренние потребности). Воспитательный процесс обусловлен тем, что он динамичен, подвижен и изменчив.

-Воспитательный процесс отличается длительностью. «Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание» (Гельвеций К.А.)

-Процесс школьного воспитания- это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников

-Процесс воспитания- процесс комплексный. Это единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности.

-Процесс воспитания имеет двусторонний характер: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и наоборот.

-Сложный процесс,

-Имеет двусторонний характер.

Процесс воспитания диалектичен это выражается в его непрерывном развитии, динамичности, подвижности, изменчивости. Воспитательный процесс развивается в соответствии с действующими причинами. Он изменяется в соответствии от возрастных особенностей учеников, он становится иным в различных условиях и конкретных ситуациях. Бывает так,

что одно и то же воспитательное средство в одних условиях оказывает сильное воздействие на воспитанников, а в других- самое незначительное.

Воспитательный процесс- сложная динамическая система. Каждый компонент в свою очередь может рассматриваться как система, также состоящая из своих компонентов.

ФАКТОР- ЭТО ПРИЧИНА, А УСЛОВИЕ- ОБСТОЯТЕЛЬСТВО, ОТ КОТОРОГО ЗАВИСИТ ВОСПИТАНИЕ, ОБСТАНОВКА, В КОТОРОЙ ОНО ПРОИСХОДИТ.

К общим условиям, определяющим развитие воспитательного процесса и его результаты, относятся следующие потребности и возможности:

1. потребность общества, государства,
2. Потребности группы, к которой принадлежит человек,
3. Потребности самого человека,
4. Возможности общества, государства,
5. Возможности школы, семьи,
6. Возможности человека.

К главным факторам воспитания относятся:

1. сложившийся образ жизни школьника, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему,

2. условия жизни, содействующие становлению определенного образа жизни в различных регионах (традиции, нравы, обычаи, национальные особенности, особенности природной среды).

3. средства массовой коммуникации.

4. уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на воспитанника (традиции, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы)

5. нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение школьника в системе коллективных отношений.

6. индивидуальные и личностные особенности воспитания.

Объективные факторы:

-место жительства,

-природа,

-климат,

-среда обитания,

-способ жизни его народа, традиции, господствующие нормы. Т.е. они определяют: расовую принадлежность, национальность, религиозную направленность.

Субъективные факторы:

-субъективные (личностные) предпочтения,

-воспитуемость (склонность к воспитанию, способность воспитанника воспринимать воспитательные воздействия)

-желание, стремление, намерение воспитанника,

-деятельность воспитателей,

-программа воспитания,

-духовная связь воспитателя и воспитанников,

-взаимодействие воспитателя и воспитанников,

-морально-психологический климат.

Компоненты воспитательного процесса:

-целевой,

-содержательный,

-операционно-деятельностный,

-оценочно-результативный (проверка, оценка и результат воспитания)

Цель – это то, к чему стремятся, то, что надо осуществить. Заданная цель воспитания позволяет педагогу четко представить, какого человека надо формировать, а также придает педагогу направленность его деятельности

В первобытном обществе цель воспитания предполагала выживание подрастающего поколения. В рабовладельческом обществе цель носила классовый характер. В античные времена в странах, развитых в экономическом

отношениями, складывались свои системы воспитания (спартанская, афинская) и решался вопрос о гармоническом развитии личности.

В эпоху средневековья в воспитании господствующее положение принадлежала церкви. Зато в период Ренессанса была провозглашена цель гуманного воспитания человека, развитие его способностей, природных задатков.

В последнее время при определении цели воспитания все больше обращают внимание на систему ценностей, принятых в обществе. В основе учения о ценностях – представление о потребностях человека. (А.Маслоу). в этой схеме, предложенной Маслоу нет потребности служить людям, исполнять долг перед ними (как принято в российской обществе). В российской педагогике более принятым является понятие идеала. Это понятие шире и глубже понятия ценности, характеризует личностное отношение к цели стремление, как писал Демков М.И. в 1915 г.: «в понятие идеала входит творческое представление, созданное воображением, изображающее истинную мысль, идею, вообще идеальное содержание, посредством сопоставления в одно стройное целое частных мыслительных данных физического и умственного бытия».

Ценности передаются, идеалы формируются в результате творческого представления «мыслительных данных».

Как относится к ценностному подходу:

1. не стоит игнорировать полностью его, но важно стараться привнести в него специфику российского понимания ценностей, особенно таких, как социальная ответственность, любовь, гармония, реализация своих целей.

2. учитывать национальные, общественно-гражданские особенности не только страны, но и общности людей.

3. смысл понятия ценности должно быть приближено к понятию идеала.

В современном мире цель воспитания (Конвенция о правах ребенка) – способствовать разностороннему развитию личности школьника, т.е. создание условий для самореализации личности в обществе.

Цель воспитания конкретизирована в задачах воспитания:

Способствовать развитию личности, ее талантов, умственных способностей и физических сил ребенка в полном объеме,

Воспитывать уважения к правам человека и его свободе,

Воспитывать уважение к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, ценностям страны, в которой ребенок проживает.

Подготовить ребенка в сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания мира, терпимости, дружбы и взаимопонимания между народами.

Воспитывать уважение к окружающей природе.

Содержательный компонент включает основные направления воспитания учащихся, реализуемые целостно.

Содержание воспитания отражает его цель и задачи и обеспечивает готовность человека к реализации комплекса общественных ролей в различных сферах социальных отношений.

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должны овладеть дети в соответствии с поставленными целями и задачами.

Традиционно выделяют умственное, нравственное, трудовое и политехническое, эстетическое, физическое воспитание.

Ряд авторов Бордовская Н.В. и А.А.Реан дополнительно выделяют гражданское, экономическое, экологическое, правовое воспитание.

Существуют и другие подходы к определению содержания воспитания (формирование системы социальных ролей).

Аналитико-результативный компонент- отслеживание эффективности воспитательного процесса, которая характеризуется изменениями в воспитанности учащихся.

Воспитанность учащихся- это степень (мера) соответствия его развития требованиям, предъявляемым обществом. О воспитанности можно судить как

по внешним признакам (поведение ребенка), так и по косвенным признакам (самооценка, тестирование и т.п.)

В современной мире, цель воспитания (Конвенция о правах ребенка)- способствовать разностороннему развитию личности школьника, т.е. создание условий для самореализации личности в обществе.

Результатом воспитания является социальное развитие человека, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях.

Виды воспитательного процесса

1 классификация. По целям воспитания: нравственное, патриотическое, экономическое, правовое, физическое, нравственное и др.

2 классификация. По количеству воспитанников (индивидуальное- на конкретного воспитанника; фронтальное)

Движущие силы процесса воспитания

Движущей силой воспитательного процесса является разрешение противоречий между разнообразными воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. Эти противоречия становятся источниками развития.

1 противоречие- между имеющимся уровнем развития и новыми, более высокими потребностями (между «могу» и «хочу»)

2 противоречие- между потребностями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти потребности (между «надо» и «хочу»)

Логика воспитательного процесса

анализ- изучение личности воспитанника и социально-педагогической ситуации ее развития,

диагностика- выявление реального уровня развития личности: установка причинно-следственных связей, обуславливающих ее формирование,

прогноз- целеполагание: формирование ожидаемого результата и условий его достижения,

проектирование- разработка программы и плана, выбор способов деятельности, направленный на достижение цели,

организация- формирование мотивации развития личности, просвещение, организация деятельности и общения.

контроль и оценка- выявление и оценка результата воспитания, эффективности форм и способов организации воспитательного взаимодействия и постановка новых целей.

2.3. Основные модели, типы и виды воспитания

Типы воспитания

В истории развития педагогической практики выделяют два главных типа воспитания: первобытного и социально-ориентированного человека.

В процессе цивилизационного развития человечества оформились восточный и западный типы воспитания.

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность и значительное соответствие целей, средств и результатов воспитания.

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь; природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. Любые виды самоограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективными и носили обязательный характер. В данном типе воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда и соответствующей социокультурной сущности первобытной эпохи, уступает место второму типу воспитания. Этот тип был детерминирован общественным разделением труда и сопровождался имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. В результате у них появились разные педагогические задачи. То есть произошла дифференциация целей воспитания и способов реализации последних. Поэтому второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до. н. э. и также утвердилась в Корее и Японии. Несмотря на некоторую динамику, содержание воспитания в рамках данной цивилизации оставалось практически неизменным вплоть до начала XX века. В процессе истории дальневосточная педагогическая традиция сложилась как результат синкретического единства конфуцианства, даосизма и буддизма.

Китайскому философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во всестороннем развитии личности. Он отдавал предпочтение перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в молодых людях почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, постольку сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило преимущественно семейно-сословный характер.

Центром Южноазиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и кастовая организация общества, освященная ритуальным символизмом. Педагогическая традиция опиралась на принцип единства трех обязательств человека: перед богом, мудрецами и предками. Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и высвободить внутренний мир для слияния с над-личным и над-социальным божественным абсолютом. То есть достичь нирваны.

Мировоззренческой основой педагогической традиции Южноазиатской цивилизации был индуизм, а позднее буддизм. Данная основа и определяла образ жизни человека, систему социальных и этических норм, обрядов и праздников. Ни воспитание, ни обучение не считались всесильными. Врожденные качества и наследственность в рамках данной традиции полностью обуславливали возможности воспитания и образования в процессе развития человека. Педагогический идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообуздание, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брахманов ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев — силы и мужества, у вайшьев — трудолюбия и терпения, у шудров — покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная и, соответственно, педагогическая традиция была проникнута глубокой монотеистической религиозностью, сочетавшейся с элементами рационализма. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Поэтому смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей. А также требовалось строго выполнять предписанные нормы поведения, которые носили сакральный характер и

вводили человека в традиционный уклад жизни — конфессиональную, кастовую, родовую общность.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили восточный тип воспитания. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. Поэтому знание носит вторичный характер как способ достижения «локальных» задач. В результате, для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложились спартанская и афинская модели обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины — систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса. Пафос практики воспитания и обучения в Древней Греции пронизывал принцип соревновательности (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. В трактате «Государство» Платон одним из первых выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Уже на данном этапе развития западной цивилизации как генотипа современной европейской культуры проявилась тенденция сочетания

целенаправленных и ценностно-рациональных подходов к решению воспитательно-образовательных проблем.

Базовая педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Следует выделить основные черты педагогической традиции, определившей западный тип воспитания.

К ним относятся:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, сочетавшееся с гармонизацией отношений с социумом.

Для понимания исторического развития педагогических традиций западной цивилизации и формирования соответствующего процесса в России особое значение имеет римский период.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер, а образование было по преимуществу риторическим.

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование. Именно в этот период зарождается педагогическая традиция светского и книжного образования, стремящаяся к независимости от диктата церкви и поиску гуманистических идеалов в воспитании человека.

Соответствующие традиции складывались в России преимущественно под влиянием западной культуры и цивилизации, в особенности византийской.

В. О. Ключевский характеризовал ее следующим образом:

- в древний период — семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;
- затем христианское воспитание человека на «миру» и приобщение человека к православию с самого раннего возраста;
- схоластическое образование.

На протяжении длительного исторического периода воспитание в России подразделялось на народное (крестьянское), домостроевское (воспитание в семьях купцов и мещан) и дворянское. В свою очередь народное образование было начальным и ремесленным, а дворянское высшим.

С 1917 года в России реализуются идеи коммунистического воспитания. Последнее предполагает программу всеобщей грамотности и трехступенчатую систему непрерывного образования, характеризующуюся единообразием образовательных учреждений во всех регионах России (детский сад, школа, училище, техникум, институт, университет).

С начала 1990-х годов Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

2.4. Вопросы для самопроверки

1. Каково соотношение понятий «воспитание», «формирование» и «развитие»?
2. Воспитание широким и узким смысле слова: их сущность, взаимосвязь и различие.
3. Характерные признаки воспитания как педагогического явления.
4. Каково влияние макросреды, мезосреды и микросреды на становление личности?
5. Назовите движущие силы воспитания.

6. Что такое социализация, и каково ее место в системе воспитания?
7. Отношение как педагогическая категория и как суть воспитания.
8. Каковы особенности воспитательного процесса?
9. Назовите компоненты воспитательного процесса.
10. Раскройте содержание типов, видов и моделей воспитания.
11. Почему процесс воспитания многофакторный?
12. Почему воспитательный процесс отличается длительностью?

Лекция № 3. Закономерности и принципы воспитания. Методы и средства воспитания

Аннотация. Данная лекция раскрывает содержание основных понятий: закономерность, принцип, метод, средство воспитания.

Ключевые слова: закон воспитания, закономерности воспитания, методы воспитания, средства воспитания.

Глоссарий

Закон воспитания- необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи между явлениями, их зависимость друг от друга.

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога, существенные связи, которые возникают при организации воспитательного процесса независимо от субъектов воспитания. (Рожков М.И., Байбородова Л.В.)

Метод воспитания - способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Принципы- требования, с учетом которых осуществляется учебно-воспитательная работа, определяющие его содержание и методы осуществления.

Средства воспитания- виды деятельности, типичные для данного возраста; среда в педагогическом плане (микросреда); предметы, приспособления для осуществления какой-либо деятельности (Т.А. Стефановская)

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы:

1. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания.-М.: Высш.шк., 2006.- С.67-75

Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы.-Ростов н/Д: Изд.центр Март», 2004.-Гл.1.7.

2. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания.- М.: Пед. общество России, 2002.- С.101-123.

3.Методика воспитательной работы. Под ред. В.М.Коротова.-М., 1990.

4. Методика воспитательной работы. Под. ред.Л.И.Рувинского.-М.,1989.

5. Педагогика/ Под ред. П.И. Пидкасистого.-М.: Пед. общество России, 2002.- Гл.16,19,20.

6. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн.-М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.-Кн.2.-С.22-59, 93-137.

7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе.-М.: Владос-Пресс, 2004.- Гл.5.
8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания.- М.:Владос, 2004, гл. 5.
9. Селиванова Т.А. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания.- М.: Академия, 2000, гл.XI
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика.- М.:Изд-кий дом «Академия», 2002.- С.290-300, 330-346.

3.1. Закономерности и принципы воспитания

Педагоги выявляют ряд закономерностей и ряд принципов, на которые основывается воспитательный процесс. Закономерности определяют характерные признаки воспитания и предписывают воспитателю их учитывать, организуя процесс педагогического воздействия на учащихся.

Эти закономерности четко выводят на основные принципы, совокупность которых и делает воспитание тем, что оно есть на самом деле- процессом целенаправленным, специально организованным во имя поставленной цели и избранным обществом, воспитательным учреждением либо отдельным взятым педагогам стратегических и тактических задач, способствующих развитию человека. Некоторые исследователи выделяют *законы воспитания*-необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи между явлениями, их зависимость друг от друга.

В.М.Коротов:

1 закон: закон параллельного действия. «В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые помимо своего жизненного значения не имели бы значения воспитательного»

2 закон: единство воспитания и жизни детей. «Каковы содержание и характер жизнедеятельности детей, таковы процесс и результат их воспитания,

и человек (люди) как результат воспитания- это продукт своей жизнедеятельности».

3 закон: исторической обусловленности воспитания. Содержание воспитания завит от конкретной исторической эпохи, в исторического периода, в котором новое поколение вступает в жизнь, овладевает опытом, который сложился на данный момент.

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога, существенные связи, которые возникают при организации воспитательного процесса независимо от субъектов воспитания.

Н.Е.Щуркова: «Определить закономерности воспитания- значит выявить основу идеального плана педагогической практики. Пренебречь закономерностями- значит заведомо обречь профессиональную деятельность на низкую продуктивность». Выделение той или иной закономерности обусловлено:

1. традициями развития общества,
2. тенденциями развития педагогической науки

Закономерности воспитания отражают объективные, независимые от педагога существенные связи, которые возникают всегда при организации воспитательного процесса независимого от субъектов воспитания (Рожков М.И., Байбородова Л.В.)

Закономерности:

1 группа- обусловлены социальными условиями (социально-экономическое развитие общества, ее культура)

2 группа- обусловлена психическими законами, особенностями развития личности (возраст ребенка, индивидуальные особенности)

3 группа- отражает взаимосвязь обучения и воспитания, сущность самого педагогического процесса (активность, разнообразные виды деятельности, общение, среда).

- Воспитание личности происходит более эффективно, если ребенка включать в разнообразную деятельность. Овладеть знаниями можно

только в познавательной деятельности. Воспитание трудолюбия, коллективизма- в трудовой деятельности, в межличностном общении и решении коллективных проблем.

- Воспитательное воздействие будет иметь положительный эффект, если опираться на активную деятельность самого воспитанника. Эффективное развитие, формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Активность же ребенка в значительной мере зависит от его мотивированности. Отсюда следует, что только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность добиваться надежного воспитательного эффекта.
- Процесс воспитания будет эффективным, если неразрывно связаны образование и воспитание. Образование направлено на формирование общей культуры человека. На его основе происходит развитие индивида, приобретающего социальный опыт, формирующего комплекс необходимых знаний и способностей. На основе взаимодействия обучения и воспитания происходит совершенствование человека.
- Процесс воспитания будет эффективным, если в процессе воспитания проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической особенностью этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемого личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если же эти отношения проникнуты уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога будет вызывать положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

- Процесс воспитания будет эффективным, если в процессе воспитания выявлять положительные качества учащихся и опираться на них. П.П.Блонский писал: «Нужно бороться не с учеником, у которого есть недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против этих недостатков». Необходимо проявлять душевную чуткость у ученику и оказывать ему реальную помощь.
- Процесс воспитания будет эффективным, если сохранять целостность воспитательных влияний. Единство воспитательных влияний предполагает единство целей, содержания и методов воспитания, также единство декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивость педагогических требований, предъявляемых к ребенку всеми субъектами воспитательного процесса. Поэтому они могут быть разными и могут меняться.

Принципы- требования, с учетом которых осуществляется учебно-воспитательная работа, определяющие его содержание и методы осуществления. Принципы всегда соответствуют определенной системе воспитания и служат реализации ведущей идеи данной системы.

Требования к принципам: обязательность, комплексность и равнозначность. Конфуций: «При различных принципах не найти общего языка».

А.В. Мудрик определил следующие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности, центрации, дополнительности образования.

- 1.общественная направленность воспитания
- 2.связь воспитания с жизнью, трудом
- 3.опора на положительное в воспитании
- 4.принцип гуманистической ориентации воспитания
- 5.личностный подход
- 6.единство воспитательных воздействий
- 7.культуросообразности

3.2. Понятие и сущность методов, приемов и средств воспитания

Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

В Энциклопедическом словаре понятие «метод» определяется как способ достижения какой-либо цели, как способ действия. Отсюда метод воспитания - это «способ действия воспитателя». Но воспитатель может действовать по-разному:

- «воздействовать» на ребенка, и тогда маленький человек будет представляться ему мягким воском; взрослый будет ждать от своего воздействия немедленного следа в поведении подопечного;

- «противодействовать», т.е. искоренять что-то дурное в ребенке, бороться с его представлениями и взглядами, привычками и комплексами;

- «содействовать», значит помогать;

- «взаимодействовать», т.е. сотрудничать, действовать одновременно с ребенком, «рука в руке».

Под методами воспитания следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Во всех случаях действие воспитателя будет организовано разными способами. Почему? Потому, что цель - вот то первое обстоятельство, которое определяет выбор метода. Но этого недостаточно. Поиск метода у воспитателя происходит и в связи с содержанием деятельности детей: игра потребует одних методов, разговор по душам - других, приобщение к книге - третьих.

И это еще не все. Метод воспитания несет в себе определенное средство воспитания - явления окружающей действительности, которые воспитатель подчиняет своему влиянию и использует в воспитании. По существу, средства воспитания - это весь окружающий мир: природа, искусство, традиции, различная деятельность, слово, книга, кино и т.д.

Некоторые средства всегда «под рукой», например слово. Поэтому большая часть методов воспитания словесные. Есть средства забытые, мало употребляемые в современном воспитании, как, скажем, природа - древнейшее средство воспитания. Она воспитывала человека еще в глубокой древности, в дописьменный период развития цивилизации. Человек так глубоко ощущал и осознавал себя частью природы, что даже отдельные ее проявления вызывали у него сильные переживания, заставляли изменить что-то в своей деятельности и поведении. Мы же сейчас природу воспринимаем чаще как «зону отдыха», поэтому воспитательных методов в этой области немного.

Метод воспитания всегда зависит от конкретных особенностей ребенка и его «социальной ситуации развития» (Л.С.Выготский), т. е. от влияния на ребенка социальной среды и его отношения к этим влияниям. Поэтому есть методы, которые невозможно применить в воспитании дошкольников и младших школьников, а есть такие, которые уже не нужны воспитателю старшеклассника.

Наконец, метод воспитания всегда определяется личными и профессиональными качествами самого воспитателя. Вы, вероятно, замечали, что есть педагоги, главный конек которых - слово: они артистически ярко говорят, прекрасные рассказчики и знатоки тысяч историй. Другие, напротив, немногословны, но дети вокруг них, как рой пчел: что-то мастерят, прилаживают, придумывают. Это очень важно, чтобы метод воспитания был личностно одухотворен. Дети сразу чувствуют, «от себя» ли действует воспитатель, вкладывает ли душу, ум, терпение в свое взаимодействие с ними или выполняет формальную меру воздействия.

Характеризуя методы воспитания, нельзя не упомянуть прием воспитания. Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть

использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Это - составная часть метода, один из его «кирпичиков». Например, беседа с дошкольниками, которая длится всего 10-15 мин, строится как целая система приемов: нужен прием яркого начала беседы, чтобы дети заинтересовались темой, приемы обращения к их жизненному опыту, чтобы включились в разговор, начали высказываться и соотносить свои представления с мнениями товарищей, нужны приемы удержания и переключения внимания, прием завершения разговора.

Ложные методы воспитания- уговаривание, упрашивание, морализование, нотация, мелочная придирка, упреки, запугивание, муштра, заорганизовывание жизни, захваливание, стравливание детей, физические наказания.

3.3. Спорные вопросы классификации методов воспитания

Педагогика как наука всегда стремилась теоретически упорядочить огромное множество методов воспитания. Эта проблема в теории воспитания именуется классификация методов воспитания. По сей день это самая спорная теоретическая проблема.

В основе любой классификации методов воспитания лежит определенный критерий, т.е. главный признак, основание, по которому методы группируются и обособляются. В 60-е годы общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух групп. Все методы делились в зависимости от того, на что они направлены, - на сознание ребенка или на его поведение. Считалось, что сознание и поведение - главные области воспитательного воздействия.

В 70-е годы значительная часть теоретиков педагогики принимала классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

1. Методы целенаправленного формирования качеств личности.
2. Методы стимулирования естественного саморазвития личности.
3. Методы коррекции развития личности.

Самая уязвимая область этой классификации - только три направления деятельности воспитателя. Их наверняка больше.

В конце 70 - начале 80-х годов в педагогике оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию. С позиции новой теории ленинградские педагоги Т.Е.Конникова и Г.И.Щукина предложили классификацию методов воспитания, где главный критерий - функция метода по отношению к деятельности ребенка, ибо воспитание - это организация деятельности.

Исходя из практической работы педагога, Н.Е. Щуркова предлагает следующие группы методов:

-методы, с помощью которых оказывается влияние на сознание воспитанников, формируются их взгляды и представления, осуществляется оперативный обмен информацией – методы убеждения.

-методы, с помощью которых оказывается влияние на поведение воспитанников, организуется их деятельность, стимулируются ее позитивные мотивы – методы упражнения.

-методы, с помощью которых оказывается помощь в самоанализе и самооценке воспитанника – методы самооценки.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В.А.Караковский предложил несложную классификацию методов воспитания, которую приняли многие воспитатели-практики. В качестве критерия классификации он избрал средства воспитания и выделил шесть групп методов:

1. Воспитание словом.
2. Воспитание делом.
3. Воспитание ситуацией.
4. Воспитание игрой.
5. Воспитание общением.

6. Воспитание отношениями.

Если заглянуть в учебник педагогики известного в начале века немецкого педагога Фридриха Паульсена, изданный в Санкт-Петербурге в 1913 г., по которому учились во всех педагогических институтах дореволюционной России, то можно заметить, что здесь вопрос о классификации методов воспитания не обсуждается. Ф. Паульсен подробно описывает, как воспитывать дисциплину, храбрость, настойчивость, правдивость, рассудительность, честь, любовь к Родине и человечность. И для каждой добродетели он определяет свой набор методов, дает советы по их использованию. Такое руководство наверняка привлекало педагогов своей конкретностью и кажущейся практичностью. Но давайте подумаем, с позиции современного научного представления о ребенке, его развитии и воспитании - это правильный подход?

Вот, например, в «Словаре по этике» описано более 1500 только нравственных качеств личности. Выходит, по Ф. Паульсену, каждому из них следует подобрать свой набор методов воспитания? А если еще учесть, что ребенок живет, развивается, и в каждый момент он уже в чем-то другой, то станет понятным, почему педагогика не может построить какую-то универсальную технологию, чтобы подобранная система методов воспитания гарантировала строго определенный результат.

Где же выход? Он есть. Следует разобраться в природе общих методов воспитания, понять их механизм, возможности и ограничения каждого метода. А приступая к воспитанию детей на практике, выстраивать свою систему методов.

Поскольку приходится учитывать особенности такого многообразия методов, встает вопрос: что же является общим для всех методов воспитания? Если вспомнить, что предметом воспитания выступает социальный опыт детей, их деятельность и отношения к миру и с миром, к себе и с самими собой, то станет понятным, почему огромное множество методов воспитания можно сгруппировать и выстроить в систему.

Первая группа - методы формирования социального опыта детей (требование, упражнение, поручение)

Вторая группа - методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения (лекции, беседы, рассказ дискуссия)

Третья группа - методы самоопределения личности ребенка.

Четвертая группа - методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе.

3. Классификация Н.Е. Щукиной

Методы формирования сознания (беседа, рассказ, диспут, лекция, пример, объяснение, разъяснение, увещевание, внушение, инструктаж, доклад)

Главным инструментом этих методов является- слово, которое нельзя сводить к надзирательным речам, чтению морали. Эти методы должны ставить школьника в активную позицию человека, отстаивающего свои принципы, суждения.

Функции методов данной группы.

-конкретизация сложных общественных, моральных, трудовых и эстетических норм и понятий.

-создание эмоционального настроя деятельности,

-содействие развитию положительных нравственной и общественной мотивации.

Методы, входящие в данную группу, используются с любыми группами детей, любого возраста. В зависимости от возраста меняется технология использования методов.

Слово, как средства воспитания, будет иметь весомый и убеждающий смысл лишь тогда, когда найдет опору в его делах и поступках.

Методы организации деятельности и формирования общественного поведения (требование, общественное мнение, приучение, упражнение, воспитывающая ситуация, поручение).

Они содействуют апробации знаний о нормах поведения и морали. К организации деятельности ряд требования:

-цель, поставленная перед коллективом, должна быть объективно полезна обществу, но субъективно переживаться как нужная, приносящая личное удовлетворение каждому участнику.

-разумная организация деятельности будет зависеть от активного самодеятельного характера самих детей,

-руководящая роль воспитателя в деятельности учащихся должна быть более незаметной, нельзя навязывать ни цели, ни деятельность, делать из детей лишь механизм исполнения,

-закрепление положительного опыта требует, с одной стороны, постоянства деятельности, ее многократного повторения, длительности, а, с другой стороны, разнообразия содержания и форм.

-процесс деятельности требует обязательной корректировки отношений, возникающих в деятельности.

-результат деятельности следует подвергать общественной оценке коллектива учащихся.

Методы стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание, соревнование)

Педагогическое требование:

-поощрять и наказывать необходимо недостойные поступки, а не личностные характеристики ребенка

-должно быть мобильным и индивидуальным

-сила воспитательного воздействия зависит от педагога

-частные поощрения (наказания) к одному и тому же ребенку ослабевают их действия

-может быть обращено не только к одному ребенку, но и ко всему коллективу (очень осторожно)

-является выражением требовательности в сочетании с высоким уважением к ней.

Педагогическое требование. Это первый метод, который вводит ребенка в деятельность, сразу включает в нее.

Принято условно различать индивидуальное педагогическое требование (предъявляемое отдельным воспитателем) и коллективное (идущее от коллектива, сообщества). В качестве коллективного требования в воспитании «работают», например, Устав школы, клятва скаута, заповеди дежурного.

Индивидуальное педагогическое требование широко используется в воспитательном процессе и поэтому по форме очень разнообразно: это и прямые, краткие, категоричные команды, указания, запрещения, и облеченные в юмористическую форму намеки и советы, и искренне высказанное доверие, которое ребенок воспринимает как указание действовать именно так.

Любопытно присмотреться к «лестнице требований», описанной А. В. Зосимовским:

- слабое требование - напоминание, просьба, совет, намек, порицание;

- средняя форма требования (ярко выраженная категоричность, жесткость, не опирающаяся, однако, на какие-либо особо сильные репрессивные меры) - распоряжение, требование-установка, предостережение, запрещение;

- сильная форма требования (наибольшая степень категоричности и строгости подкрепляется возможностью проведения строгих санкций) - требование-угроза, приказ-альтернатива.

Нетрудно заметить, что в жизни воспитательный результат от сильной формы требования может быть ничтожным или просто отрицательным. Ведь самые категоричные, прямые высказывания - это прямое навязывание ребенку нашего отношения, взгляда, желания.

Более того, прямая форма требования - трудный метод и должен использоваться взрослыми с большой осторожностью. Ведь он по природе своей зависит от уровня авторитета воспитателя, который предъявляет такое требование. Не здесь ли кроется разгадка того парадокса, что нередко воспитатель, раздающий направо и налево команды, замечания, указания, запрещения, ожидающий от дошкольника или маленького школьника немедленного подчинения, не достигает результата. Особенно нелепо выглядят

прямые требования взрослых, которых дети не знают, или от которых не зависят. Дети чаще всего не среагируют на эти требования.

Напротив, косвенная форма требования (совет, просьба, намек), не предусматривающая немедленного подчинения, а оставляющая ребенку возможность самостоятельного выбора действия, даст глубокий воспитательный результат. Шутливое замечание мамы: «Твоя школьная форма, наверное, боится темноты - никак не хочет висеть в шкафу!» - рассмешит, надолго запомнится и будет «работать» как требование всегда убирать свою одежду.

Использование педагогического требования в качестве метода воспитания должно учитывать следующие условия:

1. Педагогическое требование нельзя предъявлять сгоряча или из простого желания добиться немедленного послушания ребенка. Он должен чувствовать и быть уверен, что ваше требование - не от раздражения и беспомощности, а от силы, уверенности и знания.

2. Всякое требование воспитателя должно быть им проконтролировано. И совсем необязательно, чтобы ребенок замечал этот контроль. Если какое-то требование нельзя проконтролировать, лучше его не предъявлять.

3. Строгих, жестких требований, если воспитатель по-доброму относится к детям, должно быть очень немного.

4. Включить маленького ребенка в деятельность насильно довольно просто- этому служат прямые требования сильной формы. Но это - обманчивая простота авторитаризма: ребенок подчинился только силе и власти педагога. При гуманном взаимодействии с детьми необходимо настоящее педагогическое искусство предъявления требований.

5. Наиболее результативно детей включают в деятельность те педагогические требования, которые они устанавливают вместе со взрослыми: «Правила доброго поведения» для своего класса, детские Конституции и всякие законы и заповеди, которые весело и интересно соблюдать, да и понятно, что требования эти разумны, полезны и необходимы.

Упражнение. В старые времена в классической педагогике этот метод чаще именовали «приучение».

Если педагогическое требование включает ребенка в деятельность, то «удержать» его в ней позволяет метод упражнений. Без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только читать, писать, играть в мяч, мастерить из дерева или ткани, но и застегивать пуговицы, выполнять правила гигиены, этикета, уличного движения, сдерживать себя в споре, планировать свое время и бороться с желанием взять чужое. Результат упражнений - устойчивые качества личности, навыки и привычки.

В воспитании детей, особенно дошкольников, большое место занимают прямые упражнения, т. е. совершенно открытая демонстрация ребенку той или иной поведенческой ситуации и тщательная, многократная тренировка показанного действия.

Методом прямого упражнения малыша учат пить из чашки, держать ложку, надевать одежду. Этот же метод прямого упражнения используется для приучения первоклассника к школе: его упражняют в правильной посадке за учебным столом, в умении располагать письменные принадлежности и книги на рабочем месте, держать ручку, вставать, приветствуя учителя, тихо садиться на свое место.

Чем старше воспитанники, чем больше и разнообразнее их собственный жизненный опыт и арсенал положительных привычек, тем менее значима прямая форма упражнений. Кроме того, пробуждающееся уже в младшем школьном возрасте самосознание ребенка, его возникающее стремление ориентироваться на референтную группу (одноклассников, друзей) вызывает протест против прямого приучения. Такое педагогическое действие воспитателя он воспринимает как «дрессировку». И надо принять как нормальный факт, вполне объяснимый с точки зрения природы метода упражнения, например, то, что десятилетний мальчишка, мечтающий научиться управлять скейтом, в дальнем углу двора до изнеможения, сам, без посторонней

помощи, вырабатывает сразу целый блок устойчивых качеств личности, необходимых настоящему «скейтмену»: силу, ловкость, бесстрашие, терпение.

Не меньшую значимость в воспитательном процессе имеют косвенные упражнения. Определение это довольно условно, оно лишь подчеркивает «непрямую» природу таких упражнений, более скрытую от детей. Ведь следует помнить, что настоящее воспитание как раз то, когда дети не чувствуют, что их воспитывают. Вспомним блистательный опыт А.С.Макаренко. У него ни в колонии, ни в коммуне принципиально не было замков в шкафах, кабинетах, складах и погребах. А воспитанники - ребята с большим опытом беспризорной и воровской жизни. В логике обывателя - это нелепость. Но Антон Семенович был гениальным воспитателем и считал, что такая обстановка - лучшее «упражнение в честности». Вот почему приветливая и веселая по утрам учительница обязательно упражняет детей в вежливости, а всегда чистая и светлая комната для занятий, где стыдно даже тайком бросить на пол фантик, приучает к аккуратности.

Эффективность метода упражнений зависит от определенных педагогических условий:

1. Упражнение должно быть доступным для данного ребенка, соразмерным его силам. Как недопустимы, например, для мальчика в 6 лет тренировки в подъеме штанги, так нельзя тренировать у первоклассника собранность с помощью жесткого режима, да еще с хронометражем.

2. Некоторая доля механических повторений действия в поведенческих упражнениях, конечно, необходима (например, стоит многократно, без особых рассуждений повторять приемы бесшумного вставания и выхода из-за парты). Но основная деятельность детей в ситуации упражнения требует осознанного, мотивированного участия. Ребенок, которого воспитатель приучает к новому действию, помогает ему выработать новые навыки и привычки, должен хорошо понимать, зачем ему такая привычка нужна, он должен очень захотеть ее иметь, стремиться к новой линии поведения.

3. В ситуации упражнения, особенно в самом начале освоения действия, где важны точность и последовательность, правильнее выполнить часть этих действий вместе с ребенком или с группой детей, обращая их внимание на достижения каждого. Еще Л.С.Выготский убеждал, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная... второй раз как деятельность индивидуальная». Эта закономерность свойственна и формированию поведенческих привычек.

4. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и в каждом необходимом случае - помощь. Как это сделать, чтобы не обидеть ребенка, не спугнуть его первый робкий успех, помочь справиться со страхом, что ничего не получится, подбодрить - область человеческого и педагогического творчества самого воспитателя.

Поручение - один из самых эффективных способов организации любой деятельности детей. Следует помнить, что дошкольники и младшие школьники особенно трепетно относятся к поручениям своего воспитателя, учительницы; для них это момент счастья, переживание своей значимости для любимого педагога, подтверждение авторитета в глазах товарищей.

В зависимости от педагогической цели, содержания и характера поручения бывают индивидуальными, групповыми, коллективными, постоянными и временными.

Природу метода поручений очень точно описал А.С.Макаренко. Он считал, что каждый воспитанник может стать личностью, если станет коллективистом, научится жить в системе «отношений ответственных зависимостей». Приложимо ли это утверждение А. С. Макаренко к современной ситуации воспитания? Несомненно.

Группа детского сада, школьный класс и даже собственная семья - для ребенка модель общества. Здесь он вступает в разнообразные и сложные взаимоотношения с людьми. Когда ребенок получает поручение, он попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных

зависимостей». Любое поручение (от учителя - нарисовать плакат к празднику птиц или от мамы -купить кефир для бабушки) имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, кроме тебя это никто не сможет сделать, от тебя зависит успех общего дела, здоровье бабушки) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, требуется отложить свои занятия и найти время, довести порученное дело до конца). Понятно, что, если какая-либо из этих сторон организована слабо, поручение не будет «работать», т.е. попросту его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет раздражение, протест, нежелание выполнять поручение.

Так, мама, обеспокоенная ленью своего девятилетнего сына, вернувшись после родительского собрания из школы, решительно определяет для него поручения: «С завтрашнего дня будешь ходить за свежим хлебом. Его привозят в булочную часа в четыре дня, а я после работы не успеваю купить. Пусть эта обязанность приучит тебя к организованности». Потом по несколько раз в день мама звонила с работы по телефону и напоминала сыну, чтобы не забыл купить свежий хлеб. Нетрудно догадаться, чье оказалось поручение - мамино или сына.

Правильно организованное поручение обязательно несет в себе ролевую функцию. Принимая поручение, маленький воспитанник берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия. Замечали ли вы, какой популярностью в начальных классах, особенно у девочек, пользуется поручение длительного характера «санитары» («друзья Айболита»)? Почему? Спросите детей, и они вам скажут: «...потому что нужно носить сумочку с маленькой аптечкой», «...потому что нужно руки у всех проверять», «...потому что нужно делать перевязки, если кто-то поранит палец на уроке труда». Из этих, кстати, взятых из интервью с первоклассниками, высказываний детей хорошо видно, что роль «санитара» особенно понятно обставлена ролевыми атрибутами: повязка и сумочка с крестом, аптечка, особые полномочия в общении с неряхами и ранеными.

Именно через систему ролей у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений, ведь их собственная детская жизнь пока еще мало открыта настоящему социуму.

Кроме того, ребенку должны быть понятны границы поручения, т.е. пределы полномочий и ответственности: что конкретно нужно делать, а что не входит в твои обязанности, перед кем ты ответствен, и кто тебе подчиняется. Но, главное, поручение должно предполагать активное действие ребенка. Иначе особое доверие взрослого, не предполагающее серьезного личностного усилия воспитанника, просто его развратит. Вот фрагмент диалога журналиста детской газеты с таким «уполномоченным» школьником:

- Какое у тебя постоянное поручение?
- Я отвечаю за сохранность мебели в классе.
- Понятно. А делаешь ты что?
- Я отвечаю за то, чтобы не ломали стулья и столы.
- Ну, а конкретно, что ты делаешь?
- Я отвечаю...

Понятно, что никакого преобразования социального опыта в этом случае не произойдет, разве что будет усвоен некий урок лицемерия.

При организации метода поручения следует обеспечивать некоторые специальные педагогические условия:

1. Любое поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, «На пользу - кому, на радость - кому» - такой принцип поиска смысла ребячьих дел обосновал замечательный ленинградский ученый-педагог, автор методики коллективной творческой деятельности И.П.Иванов. Если самому воспитателю не очень ясно, для кого дети должны рисовать красочные открытки, следует или отменить задуманное дело, или лучше срочно найти живые объекты приложения детского творчества, тепла и заботы. А они рядом - бабушки одноклассников, ветераны войны и труда из соседних домов.

2. Метод поручения, особенно продолжительного, требует от воспитателя организации «первичного успеха». Детям часто без помощи взрослых хорошо

не выполнить даже интересную затею. И тогда пусть придут на помощь мамы и папы (воспитатель должен их специально посвятить в свои планы), бывшие выпускники, которые перешли в V класс.

3. Важным условием при организации поручений является их сменяемость. Специальные педагогические исследования, опиравшиеся на знание возрастных и психологических особенностей дошкольников и младших школьников, показали, что старшие дошкольники и первоклассники могут выполнять длительное поручение не дольше недели. Во II классе длительность поручения может увеличиваться до двух недель, а к IV классу - до месяца. Совершенно недопустимы «пожизненные» поручения, о смене которых воспитатель попросту забыл. Дети к ним теряют интерес.

Смена поручений - специальная воспитательная ситуация: общий разговор и самоотчеты детей о том, что было сделано за прошедший срок, как получалось, что нравилось и что не нравилось, хочется ли еще раз выполнять это поручение.

4. Педагогическое мастерство воспитателя, использующего метод поручения, проявится и в том, какой выбор поручений он предложит детям. Условие простое: их должно быть столько, чтобы хватило на всех! Поэтому в I классе кроме «санитаров», «затейников», «цветолюбов», «друзей физкультминутки», «юных артистов», «помогаев» (на роли которых, конечно, можно определить по 2-3 человека, особенно если они приятели) придется найти уникальные поручения и выбрать, например, своих «юных кинологов», «юных аквариумистов», «юных роллеров», «книгочеев», чтобы они всех заразили своими увлечениями.

Пример. Этот метод воспитания призван организовывать образец деятельности, поступков, образа жизни. Действие этого метода строится на естественном психологическом механизме подражания. Подражание, особенно в годы детства, обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта. Трудно представить, как

долго, мучительно и малорезультативно проходило бы взросление человека, если бы он с рождения все открывал сам, а не подражал взрослым.

Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает. Посмотрите на двухлетнего малыша: окружающих умиляет, как он копирует походку и жесты отца, повторяет типичные словечки старшего брата. Такой постоянно присутствующий неосознаваемый пример играет важную роль в воспитании. Это - способ приспособления ребенка к жизни. Хотя следует помнить, что такое приспособление может направляться и положительным, и отрицательным примером взрослых, ребенок еще этого не осознает, он просто подражает.

Но мы ведем речь о специально педагогически организованном положительном примере. Суть метода положительного примера в том, чтобы ребенок осознанно обратился к предлагаемому образу, чтобы он захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал определяет активность ребенка и направление этой активности: те качества, что ему нравятся в герое, он хочет иметь и сам. Соотнесение себя с избранным в качестве примера человеком - это работа ребенка со своим будущим.

В воспитательном процессе важны разные виды педагогически организованного примера.

Пример великого человека. Этот вид примера действует как очень высокая форма идеала. Великий человек (ученый, писатель, герой и др.) уже прожил жизнь, достиг признания людей, состоялся как личность. На его примере детям важно показать, как он шел к своим достижениям: каким был в детстве, о чем мечтал, как учился, чем увлекался, как преодолевал жизненные трудности и недостатки своего характера.

Предъявление детям примера великой Личности - очень тонкая методика. «Не сотвори себе кумира» - гласит библейская истина.

Доведенный до абсурда пример великого человека становится холодным символом и начинает «работать наоборот», т.е. отвращать детей от своего примера, от своего сверхсовершенства.

Этот метод не дает результата и при слишком частом к нему обращении, он не терпит суеты, легковесности методической ситуации. Здесь уместно обратиться к мыслям В.А.Сухомлинского по этому поводу: «...героизм, мужество наших предков... подвиги и могилы дедов и прадедов, павших в боях за свободу и независимость Советской Родины, - вот наши великие святыни, наши знамена, наши тончайшие и сложнейшие, самые сильные и самые действенные, самые нежные и самые хрупкие инструменты, которыми мы, воспитатели, творим человека... Тончайшие инструменты существуют не для того, чтобы пользоваться ими на каждом шагу... Средоточие, сердцевина, стержень коммунистического воспитания заключается в том, чтобы каждый наш питомец жил в мире наших святынь и наших идеалов, дорожил ими, верил в них, понимал и чувствовал свою причастность к ним».

Методически иначе организуется пример взрослого. Как правило, для детей примером являются их родители, старшие члены семьи. Очень важен и пример педагога (воспитателя детского сада, учителя). Задумывались ли вы над тем, что для современного ребенка педагог - первый из взрослых, чей труд он основательно наблюдает и с кем профессионально сотрудничает. Родители, даже замечательные труженики и профессионалы в своей области, проявляют себя далеко за стенами дома, и современный, особенно городской, ребенок наблюдает их только в бытовых отношениях.

Пример взрослого совершенно безнадежно «подавать» специально. Примером для ребенка можно только быть. А для этого необходимо любить ребенка, понимать его, иметь с ним глубокую духовную связь, тесные отношения и общие интересы. Взрослый, не являющийся для ребенка авторитетным человеком, не может быть и примером для подражания.

Большое значение в воспитании имеет и пример сверстника. Во многих ситуациях жизни детям полезно присматриваться к своим ровесникам: одноклассникам, приятелям во дворе, героям книг и фильмов. Их поступки понятнее, чем у взрослых, мотивы действий похожи на твои собственные, а трудности узнаваемы.

Распространенной ошибкой воспитателей является прямое навязывание детям примера их сверстника: «Посмотри, какая Наташа хорошая девочка - спокойная, воспитанная. Почему бы тебе с ней не дружить», «Сережина мама очень хвалила его, говорила, что он ей всегда в уборке квартиры помогает. Вот и ты будешь теперь вытряхивать во дворе коврик из прихожей».

Нетрудно представить реакцию детей на такую организацию примера их мамами. Для любого человека, даже маленького ребенка, тем более школьника, сравнение себя с примером ровесника очень болезненно. Страх быть хуже других может надолго парализовать активность ребенка и даже вырасти в комплекс неполноценности в старшем возрасте.

Воспитателю следует также помнить, что для успешного взросления каждому ребенку хотя бы один раз в жизни нужно пережить ситуацию, когда он стал примером для других. Не может в учебе, значит - в труде, в спорте, в пении или танцах, в улыбчивости или щедрости. Чем разнообразнее деятельность детей, которую организует воспитатель, тем больше у каждого из них возможностей хоть в чем-то стать примером для товарищей.

И еще один тонкий вопрос в методике примера. Нужны ли отрицательные примеры или воспитание должно сосредоточиться лишь на специально отобранных положительных примерах? Однозначного ответа на этот вопрос быть не может. Конечно, воспитателю всегда нужны самые яркие, сильные, впечатляющие положительные примеры. Ведь мы ребенка ведем к добру, к совершенству. Но реальная жизнь обязательно «подбрасывает» примеры отрицательные. Обходить их не стоит. На таких примерах детям следует показывать последствия дурных поступков, эгоистического поведения, бескультурья. Но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше положительного фонда метода примера.

Ситуации свободного выбора. Природа этого метода моделирует момент реальной жизни. Ведь в жизни люди постоянно встают перед выбором: поступить так или иначе, сказать или промолчать, сделать или забыть. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел

действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример, образец, но и самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, мог принять решение.

Замечательно написал о значении этого метода в воспитании В.А.Сухомлинский: «На каждом шагу перед ребенком, подростком, юношей - камень, который можно обойти, но можно и убрать с дороги, освободив ее для других людей и расчистив тропинку к собственной совести. Искусство и мастерство воспитания заключаются в том, чтобы ни один камушек не остался обойденным».

По своей инструментовке ситуации свободного выбора бывают естественными и искусственными (реальными и вербальными). Естественная ситуация свободного выбора - это что-то происходящее в жизни. Воспитатель только использует эти обстоятельства, а искусственную ситуацию он создает сам специально. Вербальные (словесные) ситуации создаются на литературном материале, когда, например, дети после прерванного чтения рассказа обсуждают предполагаемые ими линии поступков героев, пытаются определить, как поступили бы они в такой ситуации. В реальной ситуации, хоть и смоделированной воспитателем, выбор! нужно сделать настоящий, в конкретных обстоятельствах своей жизни. Например, решить, как поступить, если учитель предлагает детям самим оценить свою письменную работу и обещает эту оценку поставить в журнал?

В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и какие были последствия. Одновременно он устремлен и в будущее, как бы прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор.

Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой так сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

Рассмотрим пример действия этого метода. Его организовала учительница первоклассников в одной из школ Санкт-Петербурга.

В первую неделю учебных занятий, когда дети еще не насмотрелись на содержимое своих рюкзаков, пеналов, не нарадовались ярким обложкам, смешным ластикам, у одной девочки пропала красивая и дорогая ручка. Учительница догадывалась, кто ее мог взять, но это не должно было открыться детям. Провинившийся ребенок потом никогда не избавился бы от вины вора. И вместе с тем успешное «приобретение» ручки не должно было закрепиться у него как легкая победа.

Учительница объявила детям, что у Лены пропала ручка: «У не очень внимательных и не очень собранных людей вещи привыкают теряться. Чтобы найти вещь, надо успокоиться, сосредоточиться, помолчать и вспомнить, где она может быть. Помните, мы читали веселые стихи Сергея Михалкова про то, как у тети Вали очки пропали? Будем искать Ленину ручку таким же способом. Все положите руки на парту, головки - на руки, закрыли глазки. И я тоже у себя за столом положу голову на руки и закрою глаза. Включаю магнитофон. Слушаем музыку и молчим. Ручка должна найтись!» Обращаясь к детям с этими словами, учительница открыто смотрела на «проблемного» мальчугана.

Прошло несколько минут. Музыка стихла. Дети подняли головы. На полу в проходе между партами лежала ручка.

Специальные психолого-педагогические исследования обнаружили, что дошкольники и младшие школьники в ситуации нравственного выбора, если уверены, что об их выборе никто не узнает, принимают решение в свою пользу, переступая через интересы других людей. А если решение надо принимать в присутствии одноклассников и тем более воспитателя, то выбор делается в пользу товарищей. Это свидетельствует о неустойчивой нравственной мотивации детей. Поэтому в ситуации свободного выбора нужно создавать

такие условия, чтобы решение дети принимали публично, просить их обосновать мотивы своего выбора. Когда такой опыт выбора будет достаточен, следует переходить к «поступкам по секрету».

Эффективность использования воспитателем **убеждения** как метода педагогического влияния зависит от следования им ряду требований:

- содержание и форма убеждений должны соответствовать уровню возрастного развития личности воспитанников, быть ими понятными и доступными для них;

- убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитанников;

- убеждение должно быть последовательным, логичным, следовать законам формальной логики;

- убеждая других, воспитатель должен сам глубоко верить в то, что он доказывает; страстность, эмоциональность речи воспитателя, вызывающая у воспитанников адекватные переживания, дают возможность влиять не только на разум, но и на чувства учащихся.

Как уже ранее отмечалось, убедить значит доказать истинность или ложность какого-либо суждения. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. Тезис - мысль или положение, истинность которого требуется доказать. Довод (основание, аргумент) - мысль, истинность которой проверена и доказана и которая поэтому может быть приведена в обоснование истинности или ложности высказанного тезиса. Демонстрация - логическое рассуждение, в процессе которого из аргументов (доводов) выводится истинность или ложность тезиса; совокупность логических правил, используемых в доказательстве, применение которых обеспечивает последовательную связь мыслей, которая должна убедить, что тезис необходимо обосновывается доводами, и поэтому является истинным. Правила доказательства определяются законами формальной логики. К ним относятся:

- закон тождества, выражающий требование определенности и тождества понятий самим себе в процессе рассуждений;

-закон противоречия, утверждающий, что два противоположных суждения (мысли) об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время в одном и том же отношении, не могут быть вместе истинными;

-закон исключенного третьего: из двух противоречащих высказываний об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении, одно непременно истинно, другое - ложно, третьего - не дано;

-закон достаточного основания: всякая мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана.

При нарушении правил доказательства, выведенных из законов логики, в рассуждении допускаются ошибки, которые в традиционной логике делятся на три группы: ошибки в посылах, т.е. в основании доказательства; ошибки в отношении тезиса (подмена тезиса); ошибки в аргументации.

По способу ведения доказательство может быть индуктивным, когда тезис, являющийся каким-либо общим суждением, обосновывается с помощью единичных или менее общих суждений, и дедуктивным, когда тезис, являясь каким-либо единичным или частным суждением, подводится под общее правило.

Доказательство как способ убеждающего влияния используется в таких организационных формах воспитательного процесса, как беседа, дискуссия, диспут, спор, лекция.

Внушение как способ воспитательного влияния ориентировано на существенное снижение критического восприятия школьниками получаемой информации. В основе такого некритического отношения зачастую лежит доверие школьников словам учителя, которого они уважают, давно и хорошо знают. Усиливающееся влияние при внушении, кроме этого, оказывают уверенные манеры, голос, категоричность речи. В результате внушения слова воспитателя вызывают у воспитанников те самые представления, образы, ощущения, которые учитель имеет в виду.

Наряду с внушением в воспитании используется и **заражение**. В основном это способ влияния на эмоциональную сферу личности

воспитанников. Говоря об эмоциональном заражении, нельзя не упомянуть такую личностную черту, как способность к эмпатии. Эмпатия - это постижение эмоциональных состояний другого человека. Проявляется эмпатия в разных формах. Например, она выражается в форме сопереживания, когда воспитанник, отождествляя себя с другим, испытывает эмоции, идентичные его эмоциям; или в форме сочувствия, когда воспитанник переживает, если можно так выразиться, по поводу чувств другого (эмоции сходны, но неидентичны).

Рассказ. Наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. По своей методической сути - это монолог воспитателя, который строится как повествование, описание или разъяснение. Этот метод успешно реализуется в процессе рассказывания житейской истории, сказки, притчи. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а, как советовал В.Г.Белинский, «спрятаться» за сюжет, предоставив возможность самим детям дать оценку услышанному, сделать выводы.

Лекция. Метод по своей инструментровке близкий к рассказу. Это - тоже монолог воспитателя, но по содержанию несравнимо большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Именно поэтому лекция как метод не применяется в воспитании дошкольников и младших школьников. Да и длительность такого монолога (не менее часа) им не под силу.

Но старшеклассники уже испытывают интерес к глубокому научному анализу тех или иных проблем. Здесь лекция воспитателя будет уместна, так же как она уместна в работе с родителями.

В содержании лекции выделяется, как правило, несколько вопросов. Их последовательное рассмотрение и составит у слушателей представление об избранной проблеме. При подготовке к лекции следует избегать прямого переписывания информации из книг и журналов. Конструкции письменной речи плохо воспринимаются на слух. Вредят лекции и излишнее наукообразие, перегрузка теоретическими понятиями. А вот собственная точка зрения лектора по рассматриваемому вопросу сделает его выступление убедительным.

Беседа. Это диалог воспитателя и детей (или одного воспитанника, если беседа

индивидуальная). Беседа не только разъясняет нормы и правила поведения, не только формирует представление о главных жизненных ценностях, но и вырабатывает у детей их собственные оценки происходящего, взгляды и суждения.

Диалоговая природа беседы обеспечивается системой вопросов и ответов. Вот ее логическая структура:

1. Воспитатель с помощью короткой, но яркой информации вводит детей в тему беседы и задает вопрос, предлагая его к обсуждению.

2. Дети высказываются: приводят примеры из своей жизни, доводы, подтвержденные эпизодами из прочитанных книг или запомнившихся фильмов, мнения авторитетных для них взрослых людей.

3. Воспитатель обобщает все высказывания, подчеркивает доказательства главных положений и помогает детям сделать убедительные выводы.

Необходимость в беседе может возникнуть совершенно неожиданно как реакция на какой-то поступок, событие в классе. Тогда она проводится экспромтом и требует от воспитателя особой мобилизации своих собственных убеждений и красноречия.

Но гораздо чаще проводится заранее запланированная беседа. Воспитателю следует помнить, что подготовка к беседе воспитывает детей не меньше, чем сам разговор. Первое, с чего нужно начать воспитателю,- выбрать тему. Ее стоит искать не в методических журналах, а в наблюдениях за своими воспитанниками, изучая их межличностные отношения, интересы и увлечения, планы и мечты. Беседа даст воспитательный результат, если ее тема будет настолько актуальна, что дети просто не смогут не обсуждать ее. Кроме того, предложенная для разговора тема должна звучать интересно и призывно, например: «Умеешь ли ты дружить?», «Для чего человек учится?», «Имя и прозвище».

Сами того не подозревая, готовятся к беседе и дети. К моменту разговора они должны иметь некоторый психологический настрой на обсуждение именно такой темы, должны актуализировать свой жизненный опыт. Поэтому, когда класс целую неделю читает, передавая друг другу, интересную книгу (поступки героев очень кстати вспомнятся в беседе), пишет творческое сочинение на тему

«Настоящий друг - это...», затевает по заданию учителя опрос своих родителей с одним общим вопросом: «Расскажи о своем школьном друге» - это и есть подготовка воспитателем своих юных собеседников.

Беседа, как впрочем и другие словесные методы, требует строго отмеренных временных границ. Если разговор затягивается, дети быстро теряют к нему интерес, их внимание рассеивается и желание высказываться пропадает. Поэтому беседа с дошкольниками не может быть более 10-15 мин, а с младшими школьниками ее продолжительность от 15 до 20 мин. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за это короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут). Этот метод предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений.

Дискуссия требует специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий дискуссии, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Эти вопросы помещаются на броском призывном плакате вместе со списком рекомендуемой литературы, чтобы все будущие участники диспута могли основательно запастись аргументами, авторитетными мнениями и примерами.

Настоящая дискуссия длится обычно несколько часов и выплескивает огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Поэтому ясно, что дошкольники и младшие школьники не могут быть участниками диспута. В чистом виде этот метод в работе с ними не используется, но элементы дискуссии вполне допустимы и даже необходимы при проведении с ними бесед. Ведь настоящая беседа всегда строится вокруг актуальной проблемы. В ней уже заложено противоречие, неоднозначность точек зрения, и хороший воспитатель даже маленьких детей побуждает высказать свое мнение: «А как ты думаешь?», «Согласен ли ты с мнением мальчика, у которого журналист взял интервью?», «Как можно по-другому это назвать?»

Маленький детский дискуссионный опыт необычайно важен для «образования себя». Анализировать и оценивать происходящие события, свои и

чужие поступки, мнения и взгляды должен **сам** ребенок. Если он не убедится, что причина жизненных неудач - его собственные действия, помочь ему не сможет никто.

На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам.

«Шаг вперед». На каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело (полезное и нужное окружающим, а не только самому себе), а вечером подводит итог. Это может быть запись в «Дневнике добрых дел», обсуждение с родителями прожитого дня и даже оценка по привычной пятибалльной системе.

Не надо бояться, что при этом будет происходить формальная ориентация на хорошие дела. Ребенок, не привыкший постоянно делать что-то для окружающих и давать себе в этом сознательный отчет, растет черствым эгоистом. При организации этого метода важно обеспечить внимание родителей и старших членов семьи к работе ребенка над собой. Именно они подсказывают ему полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера (например, закончить забытое вышивание, подклеить книги, убрать в ящике письменного стола, написать письмо бабушке, поточить карандаши младшему брату, помочь бабушке нарезать яблоки для джема и т.п.). Иначе может возникнуть опасность, что значение всей этой работы ребенок увидит не в постоянной заботе о близких, а будет, стремясь только к оценке, делать пустячные, не требующие особых усилий дела. А ведь воспитывает характер именно постоянное беспокойство об окружающих, стремление сделать что-то полезное и нужное для них. Метод «Шаг вперед» позволяет, кроме всего прочего, выработать у младших школьников важную привычку - заранее планировать свой день, искать место и время для каждого дела и тем самым формировать полезные навыки организации и культуры труда.

«Задание самому себе». С помощью учителя или родителей младший школьник определяет на конкретный срок (на неделю, на месяц), что он будет делать, чтобы стать лучше, чтобы приобрести какое-то недостающее качество.

Нужно помочь ребенку выбрать относительно постоянное дело (обязательная зарядка по утрам; мытье за собой посуды после еды; не ссориться с младшей сестрой, а играть с ней и помогать; не вертеться на уроках, не отвлекаться; ежедневно читать книгу не менее получаса; научиться съезжать с горы на лыжах и т.д.). Ход выполнения «задания самому себе» можно также фиксировать в «Дневнике добрых дел», а итоги подвести на общем сборе всего класса или дома, в присутствии всей семьи.

«Мой секрет». Этот метод - вариант «задания самому себе». Младший школьник ставит перед собой цель - выполнить какое-либо дело, совершить поступок как бы «по секрету», не делая его предметом предварительного обсуждения с товарищами. Такое «секретное» задание себе дети могут записать на листе и вложить в конверт до определенного времени или поместить «секретики» всего класса в яркую коробку, чтобы открыть ее к празднику, к концу четверти, и выяснить, кто чего добился из задуманного.

Нетрудно заметить, что приведенные методы самоопределения реализуют в своей сущности такие важнейшие средства воспитания, как труд, игра, режим, перенося их в сферу самоуправления личности.

Соревнование. Часто воспитателя беспокоит угасание у детей активности в той или иной деятельности, особенно в учебной, скука, потеря интереса к общим правилам, порядку, безответственность. В этом случае может прийти на помощь один из самых

результативных методов стимулирования деятельности детей - **соревнование**.

Соревновательность заложена в самой психологии человека. Даже ребенку свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников. На этом механизме состязательности и строится метод соревнования.

У соревнования как метода большие воспитательные возможности:

- оно создает сильные эмоционально-ценностные стимулы, которые усиливают основные мотивы, например, в трудовой, учебной деятельности детей, особенно если деятельность длительная и уже «потускнела» ее привлекательность;

- соревнование способно проявить совершенно неожиданные способности

детей, которые в привычной обстановке не давали о себе знать;

- соревнование сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу.

Но соревнование - «оружие обоюдоострое». Если оно организовано методически неверно, то может вызвать у детей стремление победить любой ценой, высокомерие, хвастовство, жадность, погоню за призами. Возникает ложное чувство товарищества (ради победы скрываются недостойные поступки) или начинаются ссоры и конфликты. Вот почему организация соревнования требует соблюдения ряда важных педагогических условий.

1. Соревнование организуется в связи с конкретной педагогической задачей. Например, оно может выполнять роль «пускового механизма» в начале новой деятельности, к которой детей надо привлечь, или помочь завершить трудную работу, снять напряжение.

2. Не все виды деятельности детей требуют применения метода соревнования. В детской среде не должно быть соревнований во внешности, хотя взрослые охотно проводят конкурсы разнообразных «мисс». Совершенно недопустимо соревноваться в проявлении нравственных качеств: кто у нас- самый добрый, самый вежливый, самый милосердный. По этому поводу замечательно написано в стихотворении А. Барто «Два очка за старичка».

3. Особой методики требует соревнование в учебной деятельности. Здесь в качестве предмета соревнования нельзя выбирать отметки, считать отличников победителями, а слабоуспевающих проигравшими. Стоит помнить, что каждая конкретная учебная отметка несет в себе такое множество субъективных составляющих: интеллектуальные возможности, способности ребенка, его интерес именно к этому предмету, его физическое состояние, настроение, отношение к нему учителя и т.д.

Но как же тогда стимулировать учебную деятельность детей? Здесь нужна широкая система соревнований-конкурсов: на лучшего математика, знатока словесности, истории, географии, чтеца, мастера по бумаге, кроссвордиста и т.д. Принцип таких соревнований один - каждый ученик независимо от его учебных

успехов по основным предметам должен стать победителем хотя бы одного конкурса.

4. Соревнование в детской среде должно быть обставлено яркой атрибутикой: девизы, звания, титулы, эмблемы, призы и знаки почета. Не забывайте - из соревнования детей ни на минуту не должен уйти дух игры, товарищеского общения.

5. Важны в соревновании гласность и сравнимость результатов. Весь ход соревнования должен открыто представляться детям (например, на специальном стенде, в оперативных «Листах гласности»), чтобы они сами могли видеть и понимать, какая деятельность стоит за теми или иными очками и баллами.

Поощрение. Важным методом педагогической поддержки, коррекции деятельности и отношений детей является поощрение. Этот метод призван выполнять очень значимые функции: одобрить правильные действия и поступки детей; поддержать и развить у них стремление так действовать, самоутвердиться в правильной линии поведения.

Воспитательный механизм метода поощрения построен на *переживании* ребенком радости, счастья, гордости, удовлетворения (собой, сделанной работой, товарищами). Если это помнить, то станет ясно, что форма поощрения, о которой чаще всего и пекутся взрослые, значит немного. Можно купить очень дорогой и желанный подарок, но так устроить ситуацию его вручения, что у ребенка не возникнет переживания радости и счастья. А порой короткая похвала, сделанная с ласковой улыбкой, или вовремя высказанная взрослым благодарность унесет маленького человека на седьмое небо. Он навсегда запомнит, за что его так похвалили, и будет держаться этой линии поступков.

Секрет настоящих воспитателей еще и в том, что они обладают непререкаемым личным авторитетом. Дети попадают под обаяние их личности настолько, что никакие особые поощрения не нужны, достаточно взгляда, прикосновения, обращения по имени, а поручение вообще воспринимается как особая награда.

Наказание. Этот метод принято считать антиподом поощрению. Еще в недрах авторитарной педагогики сложилось мнение, что в воспитательном процессе

поощрения должны уравниваться наказаниями. Но это не так. Многие выдающиеся педагоги-гуманисты (И.Г.Песталоцци, Я.Корчак, Л.Н.Толстой, В.А.Сухомлинский) считали, что настоящее воспитание должно обходиться без наказаний. Это - позиция и современной личностно-ориентированной педагогики.

Дети, пока вырастают, естественно, совершают множество ошибок. Тогда одним из них начинает казаться, что они глупые и неудачники, а другие изобретают способы скрыть свои ошибки. Вот для чего и нужен специальный педагогический метод. В.Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» объясняет слово «наказывать» как «дать наказ», т.е. совет, в некоторых случаях - повеление, взыскание. В этом объяснении смысла слова «наказание» точно прослеживается его педагогический механизм: указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, направить к действиям, которые помогли бы исправить ошибку, а в некоторых случаях даже убедить, что без ошибок в жизни невозможно научиться ничему.

Понимая наказание так, воспитатель будет добиваться не послушания детей любой ценой, а их личностной активности, работы по преодолению себя. Это, конечно, труднее, чем репрессивными мерами добиваться дисциплины и порядка.

Традиции авторитарного воспитания еще, к сожалению, сильны в нашей жизни и в среде педагогов, и в семьях. Одна из главных его особенностей - придание особого значения методу наказания, ограничение, принуждение детей, стремление добиваться детского послушания едва ли не как главного результата воспитания. А так как мы еще не можем обходиться в воспитании без наказаний, организацию последних следует хотя бы демократизировать: сделать более человечными, найти формы, не унижающие человеческое достоинство детей. Здесь своевременными окажутся «семь правил наказания» известного психотерапевта В. Леви:

«Важно помнить:

1. Наказание не должно вредить здоровью - ни физическому, ни психическому.
2. Если есть сомнение: наказывать или не наказывать - не наказывайте. Никакой «профилактики», никаких наказаний «на всякий случай».

3. За один проступок - одно наказание. Если проступков совершено сразу много, наказание может быть суровым, но только одно, за все проступки сразу.

И еще одно важнейшее предупреждение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды. Даже если ребенок набезобразничал так, что хуже некуда, но в то же время защитил слабого, помог больному, за это надо его похвалить и поощрить, как он того заслуживает.

4. Недопустимо запоздалое наказание. Иные воспитатели ругают и наказывают детей за проступки, которые были обнаружены спустя полгода или год после их совершения. Они забывают, что даже законом учитывается срок давности преступления. Уже сам факт обнаружения проступка ребенка в большинстве случаев -достаточное наказание.

5. Ребенок не должен бояться наказания. Он должен знать, что в определенных случаях наказание неотвратимо. Не наказания он должен бояться, не гнева даже, а огорчения родителей. Если отношения с ребенком нормальны, то их огорчение само по себе и будет наибольшим для него наказанием.

6. Не унижайте ребенка. Какой бы ни была его вина, наказание не должно восприниматься им как торжество вашей силы над его слабостью и как унижение его человеческого достоинства. Если ребенок особо самолюбив или считает, что именно в данном случае он прав, а вы несправедливы, наказание вызовет у него отрицательную реакцию.

7. Если ребенок наказан, значит, он уже прощен. О прежних его проступках больше ни слова!»

В методе наказания, так же как и в методе поощрения, важна не форма, а его функционально-динамическая сторона, те переживания, которые вызваны у ребенка. Это хорошо иллюстрирует известный эпизод из повести М.Твена о Томе Сойере. Помните, тетушка Полли наказала Тома и заставила его красить забор. Это его занятие так привлекло приятелей, что они отдавали свои мальчишечьи сокровища за право прокрасить несколько досок забора. Редкий момент счастья, радости, признания и материального удовлетворения, который пережил Том, стал самым настоящим поощрением.

Средства воспитания

Слово	Образ	Орудия и приспособления
«Живое слово»	Иллюстрации	Здания, мебель, оборудование
Аудиозапись	Макеты	ЭВМ
Печатное слово	Видеопродукция	Компьютерная техника
	Натуральные объекты	Аудиовидеотехника
		Материалы
		Инструменты
		Лабораторное оборудование

Средства воспитания - это необходимый инструментарий воспитательной деятельности. Если использовать понятие "средство воспитания" в указанном значении, то к ним можно отнести слово учителя, печатное слово, видеозаписи, произведения искусства и др.

Если понятие "средство воспитания" используется в широком смысле, то имеются в виду разнообразные виды деятельности воспитанников.

3.4. Условия оптимального выбора и эффективности методов воспитания

- от целей и задач воспитания
- содержания воспитания
- возрастных особенностей
- уровень сформированности коллектива
- индивидуальные и личностные особенности воспитанников

- средств воспитания
- уровень педагогической квалификации
- времени, отводимого на воспитание

3.5. Вопросы для самопроверки

1. Назовите ведущие закономерности процесса воспитания.
2. Раскройте основные требования к принципам воспитания.
3. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?
4. Приведите примеры классификаций методов воспитания. В каждой из групп назовите методы воспитания.
5. Что означает оптимальный выбор методов воспитания.
6. Дайте характеристику основных методов воспитания.
7. Для чего нужна классификация методов?
8. Дайте определение средствам воспитания.
9. С чем связано более частое употребление на практике вербальных методов воспитания?
10. Оглянитесь вокруг: какие воспитательные средств вы видите?
11. Приведите примеры, когда одно и тоже средство выполняет разные функции и когда оказывает прямо противоположное влияние при разных обстоятельствах?
12. Какие функции выполняют средства воспитания?

Лекция № 4. Общая логика, структура и требования к воспитательному мероприятию

Аннотация. Данная лекция знакомит с методикой организации воспитательного мероприятия, требованиями к воспитательному мероприятию, их многообразием.

Ключевые слова: форма, организационная форма воспитания, воспитательное мероприятие, классный час, структура.

Глоссарий

Воспитательное мероприятие (ВМ) — это определенный отрезок времени педагогического процесса, своеобразный по назначению, конструкции и содержанию; совокупность действий воспитателя и воспитанника для достижения конкретных результатов в образовании, развитии и формирования личности последнего; это конкретное звено (акт) воспитательной работы классного руководителя.

Дела -общая работа, важные события, осуществляемая и организуемая членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе.

Игра -воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе с целью развлечения, отдыха, обучения.

Мероприятия -события, ситуации, занятие в коллективе, организация педагогом или кем-нибудь другим, для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них.

Формы воспитательной работы (Е.В.Теплова)- устанавливаемый порядок конкретных актов, ситуаций, взаимодействия участников воспитательного процесса, направленного на решение определенных педагогических задач и выражающих внешнюю сторону воспитательной работы.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания.-М.: Пед. общество России, 2002.-С.418-439.
2. Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого.-М., 2002.-Гл.20.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе.-М.: Владос-Пресс, 2004.- Гл.12.
4. Селиванова Т.А. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания.- М.: Академия, 2002.-С.306-330.
5. Стефановская Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности.-М.:Изд-ский центр «Академия», 2006.-С.93-111.

4.1. Понятие «организационная форма воспитания». Общая характеристика форм воспитания и их классификация

Воспитательный процесс осуществляется через определенные формы воспитательной работы. Основной формой организации учебного процесса является урок. «Единицей» воспитательной работы выступают «воспитательные мероприятия», совместные творческие дела, индивидуальные беседы с воспитанниками.

В психолого-педагогической литературе понятие «воспитательное мероприятие» используется для обозначения различных видов и форм воспитательной работы.

Формы воспитательной работы (Теплова)- устанавливаемый порядок конкретных актов, ситуаций, взаимодействия участников воспитательного процесса, направленного на решение определенных педагогических задач и выражающих внешнюю сторону воспитательной работы.

Функции воспитательной работы:

- организаторская (воспитатели и воспитанники)
- регулирующая –регулирует отношение между педагогами и детьми,
- информативная- предполагает сообщение учащимся определенной суммы новых знаний и актуализация имеющихся знаний, обобщение к их опыту.

Многие ученые указывают на несоответствие данного понятия фактическому смыслу воспитательной работы: «мероприятие» предполагает известную фрагментарность, разобщенность педагогических воздействий. Процесс воспитания, имеющий характер формально связанных между собой мероприятий не может быть успешным.

Все что проводится в школе во внеурочное время в плане осуществления воспитательной работы в некоторых источниках называется внеклассной воспитательной работой.

внеурочная	внеклассная	внешкольная
По учебным предметам	Классные руководители	Музыкальные и худ. школы
Предметные, кружки, секции, олимпиады, выставки	Работники школы (библиотекари, школьный психолог и т.д.)	Станции юннатов, юных техников

Воспитательные формы отличаются по разным признакам

- по времени проведения (кратковременные, продолжительные, традиционные)
- по субъекту организации (организаторами выступают педагоги, родители, взрослые; деятельность организуется на основе сотрудничества; организуется и проводится детьми.
- по видам деятельности (учебная, спортивная, художественная, трудовая)
- по результатам (является информационный обмен; результатом является выработка общего решения; результатом является общественно- значимый продукт)
- по количеству участников (индивидуальные, групповые, массовые).

Классификация форм воспитательной работы

1. Титова

- мероприятия (события, ситуации, занятие в коллективе, организация педагогом или кем-нибудь другим, для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них),

-дела (общая работа, важные события, осуществляемая и организуемая членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе),

-игра (воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе с целью развлечения, отдыха, обучения).

по источникам получения информации

-словесные (собrania, митинги, информации и др.)

-наглядные (выставки, музеи, экскурсии, стенды и др.)

-практические (дежурства, шефская и благотворительная работа)

в зависимости от решаемой воспитательной задачи (Селиванов)

формы управления и самоуправления школьной жизнью (собrania, походы, митинги, часы классного руководителя, стенная печать и др.)

познавательные формы (экскурсии, походы, устные журналы, информации, тематические вечера, секции, выставки)

развлекательные формы (утренники, вечера, капустники, посиделки и др.)

4. 2. Проблема выбора форм

1. многие берут готовые сценарии (начинающие учителя).

2. можно заимствовать идеи, отдельные элементы.

3. предпочтительнее, когда форма воспитательной работы рождается в процессе коллективного обсуждения

можно отталкиваться от готовой формы, а потом наполнять содержанием (например, хотим провести КВН, например, можно посвятить экономике)

за основу берется сначала содержание, а потом выбирается форма (хотим обсудить взаимоотношения в классе, например, в форме круглого стола)

4. 3. Традиционные и творческие формы организации воспитательного процесса

Традиционными являются классные часы, классные собрания, часы общения и информационные часы.

Разнообразие форм воспитательной работы с учащимися пополняется новыми формами, соответствующими изменениям в жизни общества, условия школьной жизни. Нередко основы их содержания и методики заимствуются из новых телевизионных передач (Огонек, КВН и др.)

Нетрадиционные формы

Пять минут с одним... (стихотворением, музыкальным произведением, с одной картиной)

интеллектуальный марафон (игровая форма состязательной интеллектуальной деятельности: чтобы «купить» предполагаемый «товар»- книга, репродукция, фотография, пластинка, надо предъявить «плату» в виде определенной порции знаний о предмете)

сюрпризы дружбы (цель- укрепление дружеских межличностных отношений через «преподнесение» сюрприза: исполнение посвященной кому-то песни, танца, стиха, поделок, приготовленных самими детьми)

арбузник (неформальное общение учащихся после трехмесячной разлуки летом. Чтобы отведать арбуз, каждый должен принять участие в одном из пяти конкурсов:

- самая смешная история моего лета,
- исполнение любимых стихов и песен о лете
- собственные сочинения: сказка, песня, притча, легенда,
- увлекательный рассказ о будущей жизни своего класса.

Выбор форм организации воспитательной работ зависит:

- от содержания и направленности воспитательных задач,
- от возраста, уровня воспитанности учащихся,
- особенностей детского коллектива,
- технических и материальных возможностей школы,

-уровня профессионализма учителя.

4.4. Общая логика, структура воспитательного мероприятия

Воспитательное мероприятие (ВМ) — это определенный отрезок времени педагогического процесса, своеобразный по назначению, конструкции и содержанию; совокупность действий воспитателя и воспитанника для достижения конкретных результатов в образовании, развитии и формирования личности последнего; это конкретное звено (акт) воспитательной работы классного руководителя.

Сущность воспитательного мероприятия заключается в том, что воспитанники приобретают определенные знания, умения, навыки, учатся оценивать окружающий мир, воспринимают определенную систему отношений к окружающей действительности, побуждаются к деятельности, действию. Воспитательные мероприятия проводятся в урочное время (классный час, час классного руководителя, час общения, воспитательное занятие и др.) и во внеурочное время.

Формы проведения воспитательных мероприятий разнообразны. Это смотры знаний, устные журналы, беседы, лекции, экскурсии, творческие вечера, встречи с интересными людьми, турниры, акции милосердия, диспуты, концерты, гостинные, моделирование ситуаций и др.

Продолжительность проведения- в младших классах 20-30 минут, в старших класса- до 1.5 часов.

Несмотря на множество форм и жанров воспитательных мероприятий, можно выделить базисные, которые могут быть самостоятельными, а могут являться компонентами других мероприятий. К таким мероприятиям относятся: беседа, диспут, конкурс, упражнение в поступках и игра. Владея методикой их подготовки проведения, можно избежать педагогических ошибок в организации других воспитательных мероприятий.

Классный час имеет следующие функции: (7, С.355-356)

Просветительская функция. Заключается в том, что классный час расширяет круг

тех знаний учащихся, которые не нашли отражения в учебных программах. Это могут быть сведения о событиях, происходящих в городе, деревне, стране, мире.

Ориентирующая функция. Формирует у учащихся определенные отношения к объектам окружающей действительности, способствует выработке у них определенной иерархии материальных и духовных ценностей.

Направляющая функция. Помогает переводить разговор о жизни в область реальной практики учащихся, направляя их деятельность на реальные практические дела.

Формирующая функция. Связана с реализацией выше указанных функций и заключается в формировании у школьников привычки обдумывать и оценивать свою жизнь и самих себя, выработке умений вести групповой диалог, аргументировано отстаивать свое мнение. В ходе подготовки и проведения часа классного руководителя учащиеся рисуют, мастерят, сочиняют, изображают, что развивает специальные умения и навыки. Правильно организованная деятельность формирует отношения между детьми в коллективе, положительное и действенное общественное мнение (Н.Е. Щуркова).

1. Определение воспитательной задачи. Воспитательная задача должна указывать на то, что именно станет объектом педагогического воздействия и какие сдвиги предполагается осуществить в сфере отношений учащихся. Например, «пробудить интерес...» «вызвать сочувствие...», «сформировать понятие...», «стимулировать действие...» «выработать умение...»

2. Педагог должен определить степень подготовленности учащихся к восприятию тех отношений, в которые он планирует их включить, показать значимость этих отношений для детей. Педагог должен уметь видеть формирующиеся отношения в классе и использовать любую жизненную ситуацию для организации целенаправленного воздействия на их развитие.

3. Концентрация внимания учащихся на предметном результате деятельности, его высоком качестве. Это позволяет увлечь ребят целенаправленной деятельностью, вызвать у них осознанную потребность организовать ее как можно лучше, стремление действовать с максимальной отдачей в интересах общего дела, помогать

друг другу.

4. Педагог должен обеспечить включение всех членов коллектива в подготовку и проведение мероприятия, определить роли и функции каждого ученика, вовлеченного в деятельность. Необходим грамотный педагогический контроль и объективная оценка деятельности.

5. Успех мероприятия зависит от организационного обеспечения, основными параметрами которого являются:

- четко определенное время и сроки проведения мероприятия;
- строго ограниченное время деятельности;
- четко определенный объем работы;
- равномерное распределение обязанностей между всеми участниками;
- вовлечение как можно большего количества ребят в процесс подготовки;
- обеспечение проведения мероприятия средствами, материалами, орудиями деятельности.

В целях эффективной практической реализации в разнообразных по содержанию и методам общеклассных занятиях следует придерживаться 4 основных этапов занятия.

1. Организационный момент (0,5-3 мин).

Педагогическая цель: переключить детей с учебной деятельности на другой вид деятельности, вызвать интерес к этому виду деятельности, положительные эмоции.

Типичные ошибки: дублирование начала урока, затянутость по времени.

Рекомендации: эффективному переключению детей на внеучебную деятельность способствует сюрпризность в организационном моменте, т. е. использование загадки, проблемного вопроса, игрового момента, звукозаписи и др.; изменение условий организации детей; переход детей в другое помещение (в класс биологии, физики, музыки, библиотеку, школьный музей) или просто расположение детей на ковре в классе, кругом и т. д. Это вызывает интерес к предстоящему занятию, положительные эмоции.

2. Вводная часть (от 1/5 до 1/3 времени всего занятия).

Педагогическая цель: активизировать детей, расположить их к воспитательному

воздействию. Педагог определяет, насколько его педагогический прогноз совпадает с реальностью относительно возможностей детей, их личностных качеств, уровня осведомленности по данной теме, эмоционального настроя, уровня активности, интереса и т. д. На этом этапе педагогу требуется не только "зажечь" детей, но и определить, нужно ли ему внести коррективы по ходу занятия и какого характера должны быть эти коррективы. Например, педагог рассчитывал на новизну своего сообщения и запланировал рассказ, а вводная беседа показала, что дети знакомы с этой проблемой. Тогда педагогу необходимо заменить рассказ на беседу или игровую ситуацию и др. Таким образом, цель вводной части - "перебросить мостик" от личного опыта ребенка к теме занятий.

Типичная ошибка - игнорирование этого этапа из-за боязни педагога неожиданной реакции детей, т. е. дети могут сказать или сделать не то, что ожидает педагог. Вводную часть педагог строит не на детской активности, а на собственной, исключая обратную связь, отводя детям роль пассивных слушателей. Педагог не придает значения эмоциональному настрою детей.

Рекомендации: вводная часть в зависимости от содержания может представлять собой вводную беседу (познавательные, эстетические, этические занятия) или разминку (викторины, конкурсы, КВН).

В первом случае вопросы, во втором - задания должны быть не только интересны детям, но и построены таким образом, чтобы давали информацию для педагога о готовности учащихся к восприятию подготовленного материала. В вводной части педагог формирует первичные представления детей о предстоящем занятии, организует их деятельность, т. е. знакомит с системой оценки, сообщает план занятия, разбивает на команды. При традиционной системе оценки педагог должен дать четкие критерии, объяснить необходимые правила.

Когда дети разбиваются на команды, нужно построить их действия не на соперничестве, а на сотрудничестве. Для этого эффективен такой прием: командам вместо очков за правильные ответы раздаются кусочки разрезанной картины. При подведении итогов в заключительной части собирается из этих кусочков общая картина и становится очевидным, что важно не количество баллов, а общий

результат.

В вводной части можно использовать разнообразные методы и средства активизации детей: проблемную беседу, ребус, кроссворд, задание на смекалку, ловкость и т. д.

3. Основная часть по времени должна стать самой продолжительной (2/4, чуть больше 1/3 всего времени занятия).

Педагогическая цель: реализация основной идеи занятия.

Типичные ошибки: активность педагога при частичной или полной пассивности детей. Однообразие методов - только рассказ или беседа. Отсутствие наглядности и общая бедность использования средств воспитания. Преобладание методов формирования сознания над методами формирования поведения. Создание учебной атмосферы урока. Назидательность, морализаторство.

Методические рекомендации: воспитательный эффект в реализации развивающей, корректирующей, формирующей, воспитывающей, обучающей функций выше, если дети максимально активны на занятии. В активизации детей на внеклассном занятии первостепенное значение имеет создание особой эмоциональной атмосферы, отличной от урока. Например, от детей не требуется поднимать руку, вставать. Для поддержания дисциплины вводятся особые правила: отвечает тот, на кого показала стрелка, выпал фант и пр. Оптимально, когда несколько детей высказывают свое мнение по одному вопросу. Созданию теплой, доброжелательной атмосферы способствует отсутствие оценочных суждений в речи педагога: "правильно", "неправильно", "глупо", "молодец", а использование вместо оценок доброжелательных, эмоциональных, непосредственных реакций, выражающих чувства педагога: "Да? Как интересно!", "Спасибо за новую версию", "Надо же! Вот это да!" - с восхищением, а не сарказмом, и пр.

Эффективность основной части возрастает, если педагог задействует в ней по возможности максимальное количество методов формирования поведения: упражнение, воспитывающую ситуацию, игру, приучение, поручение; включает различные виды деятельности: трудовую, творческую, спортивную и др. Объединяя детей в команды при организации различных видов деятельности, педагог должен

разместить детей так, чтобы они могли свободно общаться друг с другом (недопустимо объединение по рядам, когда дети сидят друг за другом), распределить обязанности так, чтобы каждый чувствовал себя частью коллектива, а не выступал только за себя. Давая время на выполнение задания, следует выделять несколько минут на обсуждение команде и спрашивать представителя команды, которого выберут дети. Только в этом случае у детей есть общая цель деятельности, разные функции и мотивы для сотрудничества.

Методы формирования сознания должны способствовать формированию у детей убеждений, действенных этических понятий. В этих целях эффективно метод рассказа видоизменить в сообщение, доклад ученика, чаще использовать дискуссию. Во внеклассных массовых формах воспитательной работы следует обучать детей правилам дискуссии:

Помнить, что спорящие ищут истину, но видят ее по-разному; следует выяснить общее, а потом разность во взглядах и отнестись к этому с уважением.

Цель дискуссии - установить истину, а не правоту одной из сторон.

Истину нужно искать с помощью фактов, а не обвинений против личности оппонента.

Сначала с уважением выслушать, а потом высказать свою точку зрения.

4. Заключительная часть (от 1/5 - 1/4 времени до менее 1/3).

Педагогическая цель: настроить детей на практическое применение приобретенного опыта в их внешкольной жизни и определить, насколько удалось реализовать идею занятия. Таким образом, заключительная часть дает педагогу возможность реализовать воспитательное влияние на ребенка в другой среде.

Типичные ошибки: эта часть игнорируется вообще или сводится к двум вопросам: "Понравилось?", "Что узнали нового?"

Рекомендации: конкретные задания тестового характера в привлекательной для детей форме: кроссворд, мини-викторина, блиц, игровая ситуация и др. для определения первичных результатов. Разнообразные рекомендации детям по применению приобретенного опыта в их личной жизни. Это может быть показ книг по данной проблеме, также обсуждение ситуаций, в которых дети могут применить

полученные на занятиях умения, информацию. Советы детям по применению полученного опыта: что они могут рассказать своим близким, о чем спросить по данной теме; куда можно сходить, на что нужно обратить внимание, во что можно поиграть, что можно сделать самостоятельно и т. д. В заключительной части можно выяснить, нуждается ли тема занятия в дальнейшем раскрытии и каким образом можно это сделать? Заключительную часть педагог может использовать для развития инициативы детей в проведении последующих общеклассных занятий.

4.5. Вопросы для самопроверки

1. Назовите ведущие закономерности процесса воспитания.
2. Раскройте основные требования к принципам воспитания.
3. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?
4. Приведите примеры классификаций методов воспитания. В каждой из групп назовите методы воспитания.
5. Что означает оптимальный выбор методов воспитания.
6. Дайте характеристику основных методов воспитания.
7. Для чего нужна классификация методов?
8. Дайте определение средствам воспитания.
9. С чем связано более частое употребление на практике вербальных методов воспитания?
10. Оглянитесь вокруг: какие воспитательные средства вы видите?
11. Приведите примеры, когда одно и то же средство выполняет разные функции и когда оказывает прямо противоположное влияние при разных обстоятельствах?
12. Какие функции выполняют средства воспитания?

Лекция № 5. Основные направления воспитания

Аннотация. Данная лекция знакомит с понятием «содержание воспитания», основными направлениями воспитания в современной школе.

Ключевые слова: содержание воспитания, направления воспитания.

Глоссарий

Гражданское воспитание – процесс формирования уважения к закону и беспрекословному подчинению ему, нормам коллективной жизни, развитие гражданского самосознания, социальной и политической ответственности, культуры межнациональных отношений, гражданских чувств и качеств, чувства гражданского долга и национальной терпимости, чувства гражданского долга и социальной ответственности, готовности защищать свое Отечество, отстаивать свои убеждения.

Содержание воспитания – это совокупность знаний, ценностей, идей и идеалов, норм поведения, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, превращению в индивидуальный внутренний мир личности, в систему убеждений, мировоззренческих принципов.

Нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Трудовое воспитание – процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся, формирование у них трудовых умений и навыков, воспитание добросовестного отношения к выполняемой работе, стимулирование инициативы, творчества и стимулирование к достижению более высоких результатов.

Физическое воспитание- многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни.

Экологическое воспитание- целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания и природе, гуманное, ответственное отношение к ней как высшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности.

Экономическое воспитание- целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное формирование у них элементарных экономических знаний, умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам современных социально-экономических отношений, на приобретение доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ.

Эстетическое воспитание (Харламов И.Ф.)- организация разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирования у них способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в искусстве и в жизни, на выработку эстетических представлений, понятий, вкусов и убеждений, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;

- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Богданова О.С., Черенкова Ч.В. Нравственное воспитание старшеклассников.-М.: Просвещение, 1988.
2. Глущенко А.Г. Трудовое воспитание младших школьников.- М.:Просвещение, 1987.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию.-М., 1990.
4. Коджаспирова Г.М Педагогика.-М.:Гардарики, 2007. Глава 8.
5. Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н. Курс лекций по педагогике.-Казань, 2000, гл.9-24
6. Попов С.В. Валеология в школе и дома. О физическом благополучии школьников.СПб, 1999.
- 7.Система гражданского образования школьников/сост. Г.В.Дмитренко и др.- М.:Глобус, 2006.-224с.
8. Сластенин В.А. Педагогика.-М.:Изд-кий центр «Академия», 2002.-Гл.16.
9. Смольянинов И.Ф. Природа в системе эстетического воспитания.- М.:Просвещение, 1984.
- 10.Харламов И.Ф. Педагогика.-М.:Гардарики, 2007.-Гл.22-27.

5. 1. Понятие содержание воспитания

Содержание воспитания – это совокупность знаний, ценностей, идей и идеалов, норм поведения, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, превращению в индивидуальный внутренний мир личности, в систему убеждений, мировоззренческих принципов. По существу, это вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью и членом общества.

Содержание воспитания, являясь частью воспитательной системы школы и

страны, зависит от многих факторов: от системы ценностей в обществе, от концепции воспитания, принятой в стране или в данной школе, от целей воспитания как части этой концепции, от конкретных воспитательных программ в школе и стране.

Цели воспитания по-разному формулировались в истории образования и в современности. До недавнего времени в нашей стране содержание воспитания определялось целью воспитания – всесторонне и гармонически развитая личность – и конкретизировалось в ряде задач, направлений: умственное, идейно-политическое, нравственное, трудовое и так далее. В 90-х годах такой подход был подвергнут критике главным образом за функционализм и внеличностную направленность, за отсутствие направленности на формирование индивидуальности, установки на интересы, потребности, своеобразие личности.

Поэтому в 90-е годы обосновывается другая цель воспитания – базовая культура личности, она и определяет содержание воспитания. (О.С.Газман и др.) Воспитание направлено на формирование базовой культуры личности, которую можно определить как систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения. Базовая культура включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения.

Культура жизненного самоопределения – это способность человека осознавать себя как субъекта собственной жизни, человека, умеющего принимать жизненно важные решения и нести ответственность за свои действия и деятельность, человека способного к саморазвитию, самореализации и самоактуализации.

Содержание воспитания в этом подходе описывается не как отчужденное от личности, а как свойства, состояние, качества реального человека. Личностные качества, воспитанность, культура личности выступают в данной логике как цель воспитания, а культура общества, все ее элементы: знания, опыт, ценности, виды деятельности – являются содержанием и средством воспитания.

В таком описании содержания воспитания подчеркивается ориентация на личность

в процессе воспитания, ее активность, самостоятельность и «самоценность», что соответствует концепции гуманистического воспитания.

5.2. Содержание, формы, методы и средства нравственного воспитания

Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы его оцениваем как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый. При этом мы пользуемся понятием морали.

В кратком словаре по философии «мораль (латинское *mores*-нравы) – нормы, принципы, правила поведения людей, а так же само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом).(30)

Среди множества определений морали следует выделить то, которое имеет непосредственное отношение к рассматриваемому вопросу, а именно: мораль принадлежит миру культуры, входит в природу человека (изменчивую, самосозидаемую) и является общественным (неприродным) отношением между индивидами.

Часто в качестве синонима этого слова используется понятие этика, которая имеет несколько смысловых нагрузок. Во-первых, под этикой понимают привычку, обыкновение, обычай. С другой стороны, философия употребляет это слово для обозначения науки, которая изучает нормы морали. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами, можно судить о его уровне нравственности.

У Ожегова С.И. мы видим: «Нравственность — это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами».

Иначе говоря, нравственность-это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека.

В процессе воспитания личности важное значение имеет формирование ее нравственности. Дело в том, что люди, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям. Вот почему в каждом обществе вырабатывается множество разнообразных средств, функцией которых является регуляция поведения человека во всех сферах его жизни и деятельности — в труде и в быту, в семье и в отношениях с другими людьми, в политике и науке, в гражданских проявлениях, играх и т.д. Такую регулирующую функцию, в частности, выполняют правовые нормы и различные постановления государственных органов, производственно-административные правила на предприятиях и в учреждениях, уставы и инструкции, указания и приказы служебных лиц и, наконец, нравственность.

Норма- это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной ситуации. Нравственная норма- правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, определяющие порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Нормы объединяются в группы в зависимости от тех областей отношений между людьми, в которых он и действуют. Для каждой такой области (профессиональные, межнациональные отношения и др) есть свое исходное начало, которому подчинены нормы,- нравственные принципы.

Нормы и правила, которые относятся к ее сфере, такого обязательного характера не имеют, и практически их соблюдение зависит от самой личности. Когда же тот или иной человек их нарушает, общество, знакомые и незнакомые люди имеют только одно средство воздействия на него - силу общественного мнения: упреки, моральное порицание и наконец, общественное осуждение, если аморальные действия и

поступки приобретают уже более серьезный характер. Соблюдение моральных норм и правил базируется не на принуждении, а главным образом на сознательности самой личности, на понимании ею этих норм и правил и необходимости их соблюдения.

В этике (лат. *ethica* — обычай, характер) — философской науке о морали — существуют две основные нравственные категории — добро и зло. Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуется как нравственное зло. Существуют и другие нравственные категории- долг, честь, достоинство, счастье и др.

Понимание этого и побуждает личность вести себя в соответствии с моральными требованиями общества, совершенствовать свое поведение, что одновременно означает и ее моральное развитие. Правда, немаловажную роль здесь играет сам характер нравственности и ее содержание. Нравственность фашистского тоталитарного государства, например, развращала людей, возбуждала в них человеконенавистничество и вела к деградации личности. Только мораль гуманного и демократического общества, которая сама носит прогрессивный характер, содействует действительному прогрессивному развитию и совершенствованию личности. Именно в этом направлении и происходит моральное развитие мирового сообщества, если иметь в виду преобладающие линии в его нравственной эволюции.

Понятие морали, имеющие всеобщий характер побуждают человека везде и всегда руководствоваться нравственными категориями- добро, справедливость, долг, честь, счастье и др.

Недостатки и просчеты нравственного воспитания обусловлены обострившимися жизненными противоречиями.

1. С одной стороны, законом формирования нравственности (личное деятельное трудовое участие в обеспечении удовлетворения общественных и личных потребностей), с другой стороны- традиции удовлетворять все потребности детей без привлечения их к серьезному общественному полезному труду. (иждивенцы, туеядцы, инфантильные)

2. С одной стороны, между нравственным воспитанием в школе и обыденной жизнью, стихийным влиянием реальной действительностью.

3. Между потребностями, интересами, целями, желанием личности и уровнем развития деятельности человека.

Процесс нравственного воспитания осуществляется в следующей логической последовательности: Нравственного сознания- Нравственные чувства - Нравственное поведение

Нравственное сознание в единстве с эмоциональной сферой и поведением представляет собой сложное явление. Оно складывается из первичных нравственных представлений, которые в течение жизни усложняются и обогащаются, интегрируются в нравственные понятия.

Нравственное чувство неразрывно связано с нравственным идеалом, идеальным представлением о поведении человека, его отношении к жизни.

Важным компонентом нравственного сознания и поведения являются нравственная потребность и воля, желание, настойчивость, умение реализовывать нравственный выбор в жизни.

Нравственное поведение- нравственные привычки и навыки.

В чем же состоит сущность нравственного воспитания? *Нравственное воспитание* –это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Задачи нравственного воспитания:

- формирование нравственного сознания,
- воспитание и развитие нравственных чувств,
- выработка умений и правил нравственного поведения.

Специфика нравственного воспитания обусловлен его содержанием- общественной моралью, необходимостью внедрения норм общественного сознания в индивидуальное сознание и поведение каждого школьника. Моральные нормы касаются всех сторон общественной и личной жизни человека.

Содержание нравственного воспитания

Формирование отношений к	Содержание отношений
Родине	Патриотизм, национальная гордость, любовь к родному краю, потребность ее охранять, сохранять и приумножать и др.
Обществу	Уважение к общественному строю, инициативность, самостоятельность, трудоспособность, компетентность, ответственность, умение сотрудничать и др.
Труду	Дисциплинированность, инициативность, самостоятельность, ответственность, трудоспособность, компетентность, умение сотрудничать и др.
Людям	Чувство долга, ответственности, такт, честность, терпимость, толерантность, эмпатия, правдивость и др.
Себе	Гордость, скромность, чувство собственного достоинства, самокритичность и др.

Результатом нравственного воспитания выступает нравственная воспитанность – интегративная характеристика совокупности ценных свойств и ценностей личности, проявляющаяся в отношениях, деятельности и общении. Она характеризуется зрелостью нравственного сознания: моральная образованность, способность анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала, давать им самостоятельную оценку.

Критерием нравственной воспитанности выступает нравственная культура, которая формируется в процессе нравственного воспитания.

Нравственная культура личности - это характеристика нравственного развития личности, в которой отражается степень освоения, ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию. Элементами нравственной культуры личности являются культура этического мышления («способность морального суждения», умение пользоваться этическим знанием и различать добро и зло), культура чувств (доброжелательное отношение к людям, заинтересованное и искреннее сопереживание их горестей и радостей), культура поведения и этикет.

Нравственное воспитание необходимо соотносить с нравственным развитием ребенка, которое осуществляется под воздействием многих факторов.

Психология занимается изучением нравственного развития. У истоков стоил Пиаже, в дальнейшем исследования в этой области продолжил Кольберг.

В процессе нравственного развития проходит эволюцию от эгоцентрического отношения к окружающему, при котором поступок оценивается как хороший или плохой в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, до более глубокой позиции, когда в своих суждениях о других людях он начинает придавать все большее значение своим личным критериям

Кольберг изучал скорее то, каким образом люди оправдывают свои нравственные позиции. Он выделяет три уровни нравственного развития (по Кольбергу), каждая имеет по две стадии:

1. Преднравственный уровень (с 4 до 10 лет) включает стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов

совершенного поступка «автономная мораль».

Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение еще не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать в форме обобщенной категории «надо».

По данным исследований, зарождение чувства долга наблюдается у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего развития этого чувства. Дети в этом возрасте способны переживать стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослых. Аналогично, совершая поступок согласно требованиям чувства долга, ребенок переживает радость, гордость. Именно эти чувства побуждают ребенка совершать нравственные поступки.

Применительно к начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать.

В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) - ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) - человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

Я- мысли, которые вслух не сказать...

Я- встречи, которым вовек не бывать...

Я- страсти, которые жгут и пытаются...

Я- память, которой обиды прощают...

Я- песни, что были тобой не допеты..

Я- письма из прошлого в жестких конвертах...

Я- вечность, а может быть, просто мгновение,

Я сею надежду, и сею сомнения.

О чем-то тревожусь,

О чем-то жалею...

Я все не взрослею,

Никак не взрослею... Елена А. 7 класс

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократического принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью - независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Нравственное воспитание осуществляется, как в процессе обучения. так и во внеклассной деятельности, во нешкольной работе и в в деятельности образовательных учреждений дополнительного образования.

Этическое воспитание- составная часть нравственного воспитания- целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений, сознательной дисциплины.

Дисциплина предполагает организованность, порядок в той или иной области, жизнедеятельности людей. Дисциплина отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе. Она проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии культура поведения: культура общения, внешнего вида, речи, бытовая культура. Культура общения предполагает

формирование доверия, доброты к людям, поведение с родными, друзьями, соседями, посторонними людьми, в транспорте, в общественных местах.

Культура внешности- умение одеваться, особенности жестикуляции, мимика, походки движений. Культура речи- умение вести диспуты, понимать чувство юмора, владеть нормами устного и письменного литературного языка.

Важнейшим средством нравственного воспитания является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития нравственных идеалов, т.е. образцов нравственного поведения, к которым стремиться человек.

И.Г. Щукина выделяет три группы методов: «методы формирования сознания (убеждение, рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).»

В младших классах часто используется **рассказ на этическую тему**. Это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения.

У рассказа на этическую тему несколько функций:

1. служить источником знаний,
2. обогащать нравственный опыт личности опытом других людей,
3. служить способом использования положительного примера в воспитании.

К условиям эффективности этического рассказа относятся следующие:

1. Рассказ должен соответствовать социальному опыту школьников. В младших классах он краток, эмоционален, доступен, соответствует переживаниям детей.

Почему такое? Век такой?

В космос двери открывают люди,

А сердца идет подспудный

Напряженный и жестокий бой.

Он идее, как майская гроза, грозный, гордый и неотразимый.

И никто пройти не может мимо

И закрыть на этот бой глаза...

Но в огне пожарищ города, не штуки скрестились в рукопашной.

Бьются мысли. Страшно?

Кривде страшно,

Беспощадной правде- никогда?

2. Рассказ сопровождается иллюстрациями, которыми могут стать произведения живописи, художественные фотографии, изделия народных умельцев. Усиливает его восприятие хорошо подобранное музыкальное сопровождение.

3. Обстановка имеет большое значение для восприятия этического рассказа. Эмоциональное воздействие окружающей обстановки должно соответствовать замыслу и содержанию рассказа.

4. Рассказ производит должное впечатление только тогда, когда выполняется профессионально. Неумелый, косноязычный рассказчик не может рассчитывать на успех.

5. Рассказ обязательно должен переживаться слушателями. Нужно позаботиться, чтобы впечатления от него сохранялись.

Когда со мной случилось горе,

Подняться не хватило сил,

Рук подоспевшее подспорье

Всегда в друзьях я находил.

А в счастье было тяжелее-

Друзья стояли в стороне,

Завидуя и сожалея,

Что помогли когда-то мне...

Тематика- «Друга ищи, а нашел – береги», «Говорить легко – делать трудно».

Разъяснение - метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, - ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность. Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения:

«Поступать нужно так», «Все так делают» и т. п.

Разъяснение применяется:

а) чтобы сформировать или закрепить новое моральное качество или форму поведения;

б) для выработки правильного отношения воспитанников к определенному поступку, который уже совершен.

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на **внушение**. Внушение, проникая незаметно в психику, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы поведения. Как уже было отмечено, младшие школьники особенно внушаемы. Педагог, опираясь на эту специфику психики, должен использовать внушение в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки.

Необходимо отметить, что при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, внушение могут принимать форму нотации. Она, как известно, никогда не достигает цели, а скорее вызывает противодействие у воспитанников, желание действовать вопреки. Нотация не становится формой убеждения.

В работе с учащимися различных возрастных групп широко применяется этическая беседа. В педагогической литературе она рассматривается и как метод привлечения учащихся для обсуждения, анализа поступков и выработки нравственных оценок, и как форма разъяснения школьникам принципов нравственности и их осмысления, и как средство формирования системы моральных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования нравственных взглядов и убеждений.

Этическая беседа - метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон - воспитателя и воспитанников.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий:

1. Беседа должна носить проблемный характер.

2. Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно учить детей с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и

аргументировано вырабатывать правильную точку зрения.

3. Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию. Материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту воспитанников. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными.

4. В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого воспитателю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

Тематика зависит

- от возраста учащихся,
- от уровня воспитанности,
- от конкретных условий,
- от организации воспитательной работы.

Материалом для беседы могут послужить факты из жизни класса, школы, из произведений художественной литературы, высказывания, статьи из журналов, пословицы и поговорки.

Этапы этической беседы:

1. сообщение фактов о поведении учащихся, взятых из жизни, или привлечение ярких отрывков из художественных произведений,

- объяснение приведенных фактов и их анализ при активном участии школьников,
- обсуждение конфликтных ситуаций,
- обобщение наиболее существенных признаков нравственных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями о морали,
- мотивация и формирование нравственного правила,

Применение усвоенных понятий при оценке своего поведения и поведения других людей.

В заключении важно давать различные поручения, стремиться закреплять результаты этических бесед в конкретных делах.

Примеры тем для этических бесед: «О добросовестном отношении к учению и

труду», «Умей трудиться в коллективе», «Что такое справедливость», «Старайся быть справедливым в словах и поступках», «Скромный не хвастает добрыми делами и поступками», «Сопереживание в радости и в горе товарищам». «О правильном распределении времени»

Темы бесед по этикету: «Как вести себя в театре, транспорте и других общественных местах», «Тебя позвали в гости», «Как выбрать подарок».

В системе основных методов воспитательного воздействия как составная часть, средство и прием используется **положительный пример**. В педагогической литературе он рассматривается как самостоятельный метод и как компонент-методов формирования нравственного сознания и поведения.

Пример - воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово - второй. Когда говорят о примере, подразумевают, прежде всего, пример живых конкретных людей - родителей, воспитателей, друзей. Но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических деятелей, выдающихся ученых.

Психологической основой примера служит подражательность. Подражательность - деятельность индивида. Иногда очень трудно определить черту, где заканчивается подражание и где начинается творчество. Часто творчество и проявляется в особенном, своеобразном подражании.

Младшие школьники подражают тем, кто оказывает на них наиболее сильное впечатление. Согласно данным психологов, неизменную симпатию младших школьников вызывают люди смелые, волевые, находчивые, обладающие большой физической силой, стройной фигурой, приятной манерой общаться, правильными чертами лица. При выборе моральных примеров, учитывая эти закономерности восприятия личности, следует добиваться того, чтобы носители добрых начал были приятны и симпатичны, а носители пороков вызывали неприязнь.

Жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обращать внимание школьников на негативное в жизни и поведение людей, анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы не только желательно, но и необходимо. Вовремя к месту приведенный негативный пример помогает удержать воспитанника от неправильного поступка, формирует понятие о безнравственном.

Естественно, что воспитание зависит и от личного примера воспитателя, его поведения, отношения к воспитанникам, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Известно, что для большинства младших школьников авторитет учителя абсолютен, они готовы подражать ему во всем. Но сила положительного примера наставника увеличивается, когда он своей личностью, своим авторитетом действует систематически и последовательно, без расхождений между словом и делом, доброжелательно.

В педагогической литературе описывается и такой метод формирования сознания личности, как **диспут**. Он представляет собой живой горячий спор на какую-то тему, волнующую воспитанников. Диспуты ценны тем, что убеждения, мотивы вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения. Этот метод сложный, используется в основном в средних и старших классах. В начальной школе его можно использовать как прием, например, в этической беседе.

Правила диспута:

- *в споре все равны и никто не поучает,
- *прежде чем спорить, подумай, о чем будешь спорить,
- *спорь честно и искренне, не искажай мыслей и слов товарищей.
- *начинай спорить, ясно и определено выскажи свои положения, которые будешь защищать.
- *доказывая и опровергая, говори ясно и просто.
- *старайся говорить своими словами
- *если доказали ошибочность твоего мнения, имей мужество признать правоту своего противника.
- *заканчивая выступление, подведи итоги, кратко сформулируй выводы.

Советы:

Хорошо, если несколько человек будут подготовлены к диспуту, к выступлениям.

Важно стимулировать выступления, замечания, реплики и остальных школьников

Тематика: «Выгода и дружба», «Человек и вещизм», «Ты и время», «Как стать счастливым»,

«Что значит по-настоящему дружить и любить?»

1. Что же все-таки главное в дружбе? Верность, преданность, взаимное доверие?

2. А в любви?

3. Почему любовь бывает недолговечной?

4. Как отличить настоящую любовь от увлечения, просто влюбленности?

5. Говорят, что наступает «возраст любви», а бывает ли «возраст дружбы»?

Создание воспитывающих ситуаций. Самостоятельное решение учеником нравственных проблем, в различных жизненных ситуациях позволяет педагогу устанавливать связь между поступками и качествами личности, прослеживать характер ее развития, определять перспективу в становлении личности, формировать положительные мотивы, обобщать нравственные знания и умения. Этот метод включает следующие приемы: постановку нравственных задач, создание коллизий и ситуаций, задания на самостоятельное продолжение и окончание нравственной задачи по решенному началу. В работе с более сильным коллективом учащихся можно использовать такие приемы, которые помогают педагогу умело изменять - мотивы поведения школьников: изменять состав коллектива при выполнении различных видов деятельности и поведения, создавать благоприятную обстановку для критики отрицательных качеств у товарищей, выполнять нежелательное для личности, но необходимое для коллектива поручение, назначать ответственным лицом за поручение в ту группу, где авторитет ученика незначителен, давать внеочередное задание или выполнение его за товарища, поручать то дело, которое ученик считает плохим, лишать ожидаемого удовольствия, сталкивать личность с множеством выбора вариантов поведения, вызывать у школьника желание поделиться с товарищами чем-то ценным и важным для него лично.

С помощью этих методов воспитатель оказывает непосредственное влияние на нравственное развитие личности.

Предлагаемые ситуации к первому классному часу. Тема: «Помогай окружающим людям».

1. Вы немного опоздали на лекцию. Входите в аудиторию...
2. Вы приходите утром в класс. Видите своих товарищей...
3. За столом сидят двое. Они беседуют. Вам необходимо обратиться к ним с вопросом. Сделайте это.
4. Видите: стоит стол, сервированный для чаепития. Подходите, начинайте пить чай.
5. Видите: стоит стол, сервированный для ужина. Вы хозяин или хозяйка стола. Пригласите товарищей, приступите к трапезе.

Предлагаемые ситуации к второму классному часу. Тема: «Взаимное уважение».

- Выразить почтение к старику.
- Произнести комплимент в адрес человека в разной социальной роли.
- Произнести утреннее, дневное и вечернее приветствия.
- Произнести прощальные и добрые пожелания при расставании.
- Пригласить к столу и рассадить гостей, пожелать приятного аппетита.

Нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботится о выполнении следующих условий:

«Опирается на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности».

Обеспечивает эмоциональную насыщенность общей деятельности, организует совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников.

Создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху.

Утверждает радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности.

Учитывает положительное воздействие общественного мнения

Заботится о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания».

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Формы нравственного воспитания:

- этические беседы (на уроках внеклассного чтения, если позволяет материал, во внеурочное время),
- диспуты (проводятся раз в месяц, при этом дети выбирают тему из предложенных учителем),
- письменные размышления на нравственную тему (некоторые из сочинений зачитываются перед классом),
- встречи с «интересными» людьми (в класс приходили актеры, милиционер, врач, военный),
- походы в театры,
- Экскурсии, «Кормушка», «Помощь зоопарку» и городских – «Экологическая почта», «Марш парков».
- Игры,
- тренинги для выработки этических знаний, привычек,
- интерактивные игры,
- пресс-конференции
- создание антирекламных роликов,
- агитбригады

К показателям нравственной зрелости, воспитанности школьника относятся: в первую очередь это нравственное поведение - следование нравственным нормам и принципам в поступках и жизни, готовность требовать этого от других; знания о морали, способность анализировать поведение с нравственных позиций; способность

давать оценку нравственным отношениям, испытывать нравственные чувства (совести, долга, ответственности, вины и пр.).

5.3. Содержание, формы, методы и средства экологического воспитания

Насколько актуальны слова В.А.Сухомлинского в современном мире:

«Важнейшая задача эстетического воспитания- научить ребенка видеть в красоте окружающего мира духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе»

Взаимодействие с природой у человека, как правило, связано с нежным отношением к ее красоте. Послушаем строки выдающегося татарского поэта М.Джалиля, воспевавшего красоту природы.

Старый лес! Ты от летнего зноя

Охранял нас, как добрая мать,

Защищал нас ветвями от ветра

И от ливней умел укрывать.

Пел ты песни с мальчишками вместе

На зеленом своем языке...

Сбережем эти бодрые песни,

Чтобы не было места тоске.

Однако взаимодействие с природой не заканчивается только созерцанием, человек является и потребителем природных богатств, отсюда возникают всевозможные экологические проблемы. Хочу заметить, что термин «экологическое воспитание» появился в педагогической науке сравнительно недавно, примерно в 70-е года 20 столетия. Проблемы взаимодействия человека и окружающей среды, природы с различных точек зрения рассматривались на протяжении всей педагогической мысли.

Исторический экскурс начнем с того, что отношение к природе отличается в разных цивилизациях друг от друга.

В Западной культуре доминируют ценности человеческой личности над

ценностями природы. Эта точка зрения имеет утилитарно-практическое отношение к природе. В Восточной культуре природа доминирует над ценностью человека. Их идеал-это невмешательство в природные процессы.

На протяжении всей истории цивилизации происходило постоянное перемещение центра тяжести от «дао» к «рацио» и наоборот. В связи с этим менялся и смысл понятия «природа». Самое распространенное, когда природа понимается как «среда обитания». Для этого термина характерно противопоставление человека и природы. Данная парадигма «человеческой исключительности» прослеживается и сейчас, например, в учебных программах по природоведению включены темы примерно следующего содержания: «Лес- наше богатство», «Вредные и полезные ископаемые».

Вспомните С.Я.Маршака, на чьих стихах вы выросли.

Что мы сажаем, сажая леса?

Мачты и реи держать паруса,

Стол, за которым ты будешь писать,

Ручку, линейку, пенал и тетрадь.

-Скажите, к чему приводит данная парадигма? (ответы студентов)

-А что нужно изменить, прежде всего, в людях? (экологическое сознание, именно оно определяет поведение людей в окружающей их природе).

«Человек умирает от одиночества»,-сказал А.Платонов. Можно добавить: «Природа- тоже».

И тут же продолжу словами первого президента Римского клуба А Печчеи: «Если мы хотим изменить мир, сначала предстоит изменить человека, систему его качеств и ценностей». Впервые термин «экология» употребил в 1866 г. немецкий биолог Э.Геккель. Во времена пребывания Петра 1 на Британских островах английский ученый Френсис Ли предложил проект плана преобразования управления Россией. Предлагалось устроить 7 коллегий (министерств), и среди них «коллегию для усовершенствования природы». То есть уже более 300 лет тому назад светлые головы задумывались над экологическими проблемами планеты и России.

Современное состояние природы подталкивает современного человека к

выработке способности к самоограничению во имя экологического сознания-экоцентрический тип, который характеризуется экологической целесообразностью, отсутствием противопоставленности человека и природы. Поэтому главная задача педагога, донести до учащихся мысль, что человек- это часть природы и поэтому зависит от нее не только биологически, но и духовно, участь у нее симметрии, гармонии, ритму и целесообразности. Правовая основа экологического образования и воспитания в России отражена в основных законах- Конституция РФ, Закон РФ об охране окружающей природной среды.

5 июня- День Защиты природы .

В настоящее время существуют семь экологических проблем:

Энергии, ресурсов, демографии, генофонда, биосферы, здоровья человека.

Экологическое воспитание- целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания и природе, гуманное, ответственное отношение к ней как высшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности.

Задачи:

-формировать экологические знания;

-воспитать любовь к природе и бережное отношение к ней, ее ресурсам, полезным ископаемым, флоре и фауне.

-Основную нагрузку по экологическому воспитанию детей выносят на себе: семья, школа (на уроках -биологии, географии, химии, физики и др; во внеклассной работе-город и село имеют разные возможности), система дополнительного образования. Мы придерживаемся традиций российской педагогической культуры, где воспитание мыслится шире, чем образование.

Основные направления деятельности:

-практическая экологизированная деятельность,

-познавательная деятельность,

-общение с представителями животного и растительного мира,

-эколого-эстетическая деятельность, творческая,

-участие в детских экологических объединениях, движениях.

Формы экологического воспитания-

1. Общественно-полезный труд природоохранительного характера:
2. насаждение защитных полос,
3. работа в лесопитомниках, садах,
-уголках природы в школах.
4. Праздники «Золотая осень», «День птиц»
5. Экскурсии «В гости к огородному Подрастаю»
6. Эколого-краеведческая работа
7. Орнитологический КВН
8. Конкурс проектов по охране природы («Добрая зима»). Цель проекта-проведение ярмарки, которая предлагает «покупателям» кормушки для птиц, изготовленные младшими школьниками. В качестве денег можно использовать жетоны- кто больше жетонов заработает, тот и победил
9. Эколого-психологические тренинги и другие.

Методы экологического воспитания

1. Методы формирования сознания: беседы, рассказ, разъяснение, пример
2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения: создание воспитывающих ситуаций, поручения, упражнения.

3. Методы стимулирования –поощрения

На первых этапах наиболее целесообразны методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыты наблюдений и природоохранной деятельности, учитель в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает эмоциональные реакции учащихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме.

На этапе формирования экологической проблемы особую роль приобретают методы, стимулирующие самостоятельную деятельность учащихся. Задания и задачи направлены на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы, на формирование проблемы и рождение идей о пути ее решения с учетом концепции изучаемого предмета. Стимулируют деятельность воспитанников дискуссии, способствуя проявлению личного отношения учащихся к проблемам, знакомству с

реальными местными экологическими условиями, поиску возможности их решения.

На этапе теоретического обоснования способов гармонического взаимодействия общества и природы учитель (воспитатель) обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с учетом факторов глобального, регионального, локального уровней. Познавательная деятельность стимулируется моделированием экологических ситуаций нравственного выбора, которые образуют опыт в принятии решений, формируют ценностные ориентации, развивают интерес и потребности школьников. Активизируются потребность средствами (рисунок, рассказ, стихи т.п.). искусство позволяет компенсировать преобразующее число логических элементов познания.

Программа экологического воспитания

-Научить детей понимать, что происходит вокруг школы (работа ТЭЦ, количество и типы растущих деревьев, садов, дикорастущих лесов, транспортные потоки, выбросы предприятий и т.д.)

Например, лондонцы гордятся тем, что в их городе обитают 17 видов бабочек

-Нужно научиться ставить экологические задачи и решать их, уметь критически и трезво оценивать состояние окружающей среды (все это определяет уровень экологической образованности)

-Старшеклассники должны научиться понимать проблемы города или села, в котором он живет (местная экосистема)

-Формирование заказников, заповеднических зон и т.п.

-Нужно знакомить детей с глобальными проблемами экосистемы «Россия-мир».

5.4. Содержание, формы, методы и средства эстетического воспитания

Огромную роль в становлении личности многие педагоги древности и современности отводили эстетическому воспитанию. В.А. Сухомлинский писал: «Важную цель всей воспитательной системы воспитания я видел в том, чтобы школа научила человека жить в мире прекрасного, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы

красота мира творила красоту в нем самом».

С древних времен люди стремились строить жизнь по законам красоты. Они утверждали, что видеть в труде содержательное начало красоты- значит творить прекрасное и в соответствии с ним преобразовывать окружающую действительность. Недаром Ф.И. Достоевский, размышляя о социальных катаклизмах и трудных путях общественного прогресса, писал: «Красота- спасет мир».

Именно поэтому огромное значение в обществе придается развитию литературы, музыки, изобразительного искусства, архитектуры, в которых воплощаются идеалы прекрасного.

Но искусство способствует не только духовному прогрессу общества. Большое влияние оно оказывает на личностное развитие человека и его деятельность. Какие же функции выполняет искусство с этой точки зрения:

Исключительно велико значение искусства в познании окружающего мира, в развитии сознания, чувств, взглядов и убеждений человека.

Большую роль играет искусство и эстетическое воспитание в формировании нравственности.

Литература и искусство зачастую оказывает непосредственное воздействие на жизнь и деятельность человека.

Немаловажное значение имеет развитие творческих способностей личности в области различных видов искусства.

Термин эстетическое воспитание связан с понятием «*эстетика*» (от греч. *aisthesis*- ощущение, чувство)- наука, изучающая прекрасное в действительности, особенности эстетического осознания человеком мира и общие принципы творчества по законам красоты, в том числе законы развития искусства как особой формы эстетического отражения действительности (16,С.88). Термин «эстетика» введен в научный обиход немецким философом- рационалистом А. Баумгартеном в 1750 г., но сама наука зародилась в глубокой древности, в эпоху рабовладельческого общества в Египте, Вавилоне, Индии и Китае.

Одна из основных категорий эстетики- категория прекрасного. Прекрасное- сама жизнь в ее наиболее совершенных проявлениях, и природа, и продукты

человеческого труда, и человеческие отношения. Главная проблема в теории эстетики - исследование природы и сущности прекрасного. В связи с этим актуален вопрос о происхождении понятия красоты, о взаимоотношении искусства и действительности. Как известно, к решению данного вопроса в науке существуют два исторически сложившихся подхода. Суть первого заключается в том, что источником красоты и основой искусства исследователи считают абсолютный дух, субъективный или сверхчувствительный мир, внутренний мир человека. Сторонники второго подхода акцентируют внимание на реальной действительности, рассматривая ее источником красоты и основой искусства. Здесь значение искусства связано еще и с тем, что накопленные им духовные ценности всегда участвуют в решении насущных вопросов времени. Поэтому искусство можно рассматривать как концентрацию исторически сложившихся общечеловеческих ценностей.

Существует множество определений понятия "эстетическое воспитание", но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности.

Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия. Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, задача эстетического воспитания формирование эстетических вкусов и идеалов личности. И, наконец, в-четвертых, - развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Под сущностью *эстетического воспитания* мы понимаем (придерживаемся взглядов Харламова И.Ф. организацию разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирования у них способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в искусстве и в жизни, на выработку эстетических представлений, понятий, вкусов и убеждений, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства.

Цель системы эстетического воспитания- обеспечить целостное эстетическое развитие личности, что связано с решением следующих задач:

- воспитать эстетические чувства- субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением к эстетическому предмету. Оно выражается в

духовном наслаждении или отвращении, сопровождающем восприятие и оценку данного предмета в единстве его содержания и формы,

- сформировать эстетическое сознание,
- обогатить личность художественно-эстетической культурой, пониманием произведений искусства,
- развивать с помощью занятий искусством природные силы и психические свойства личности: музыкальный слух, художественную зоркость, творческое воображение, оригинальное мышление,
- обучать начальным, самым общим навыкам самостоятельной деятельности в искусстве.

Существует несколько видов искусства: литература, музыка, изобразительное искусство, театр, кино, хореография, архитектура, декоративное искусство и другие.

В процессе эстетического воспитания на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия формируются такие социально-психологические качества человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Б.Т. Лихачев отмечает, что «... беглое знакомство с шедеврами искусства исключает один из главных элементов эстетического отношения – любование». С эстетическим любованием тесно связана общая способность к глубокому переживанию. «Возникновение гаммы возвышенных чувств и глубокого духовного наслаждения от общения с прекрасным; чувства отвращения при встрече с безобразным; чувства юмора, сарказма в момент созерцания комического; эмоционального потрясения, гнева, страха, сострадания, ведущих к эмоциональному и духовному очищению, возникающему в результате переживания трагического, - все это признаки подлинной эстетической воспитанности», - отмечает тот же автор. Глубокое переживание эстетического чувства неразрывно со способностью эстетического суждения, т.е. с эстетической оценкой явлений искусства и жизни. А.К. Дремов эстетическую оценку определяет, как оценку, "основанную на определенных эстетических принципах, на глубоком понимании сущности эстетического, которое предполагает анализ, возможность

доказательства, аргументации".

Помимо педагогических подходов к сущности эстетического воспитания существуют и психологические. Их суть состоит в том, что в процессе эстетического воспитания у ребенка формируется эстетическое сознание. Эстетическое сознание педагоги и психологи подразделяют на ряд категорий, которые отражают психологическую сущность эстетического воспитания и позволяют судить о степени эстетической культуры человека. Большинство исследователей выделяют следующие категории: эстетического восприятия, эстетического вкуса, эстетического идеала, эстетической оценки. Б.Т. Лихачев выделяет также эстетическое чувство, эстетическую потребность и эстетическое суждение. Наряду с ними важнейшим элементом эстетического сознания является эстетическое восприятие. Восприятие - начальный этап общения с искусством и красотой действительности. От его полноты, яркости, глубины зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов. Б.Т. Лихачев эстетическое восприятие характеризует, как: "способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства". Только так возможно полноценное освоение эстетического явления, его содержания, формы. Это требует развития у ребенка способности тонкого различения формы, цвета, оценки композиции, музыкального слуха, различения тональности, оттенков звука и других особенностей эмоционально-чувственной сферы. Развитие культуры восприятия есть начало эстетического отношения к миру.

Эстетические явления действительности и искусства, глубоко воспринятые людьми, способны порождать богатый эмоциональный отклик. Эмоциональный отклик, по мнению Б.Т. Лихачева, является основой эстетического чувства. Оно представляет собой "социально-обусловленное субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету".

В зависимости от содержания, яркости эстетические явления способны возбуждать в человеке чувства духовного наслаждения или отвращения, возвышенные

переживания или ужас, страх или смех. Б.Т. Лихачев отмечает, что, испытывая такие эмоции неоднократно, в человеке формируется эстетическая потребность, которая представляет собой "устойчивую нужду в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания".

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. "Эстетический идеал - представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира". То есть, это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве. Н.А. Кушаев отмечает, что для школьного возраста характерна неустойчивость представлений об эстетическом идеале. "Школьник способен ответить на вопрос, какое произведение того или иного искусства больше всего нравится ему. Он называет книги, картины, музыкальные произведения. Эти произведения являются показателем его художественного или эстетического вкуса, даже дают ключ к пониманию его идеалов, но не являются конкретными примерами, характеризующими идеал". Возможно, причина этого в недостатке жизненного опыта ребенка, недостаточными знаниями в области литературы и искусства, что ограничивает возможности формирования идеала.

Еще одна категория эстетического воспитания - сложное социально-психологическое образование - эстетический вкус. А.И. Буров определяет его, как "относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений". Но нам более импонирует определение данное А.К. Дремовым. "Эстетический вкус - это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства". "Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет, в период становления личности. В младшем же школьном возрасте о нем говорить не приходится. Однако это ни в коей мере не означает, что эстетические вкусы не следует воспитывать в младшем школьном возрасте. Напротив, эстетическая информация в детском возрасте служит основой будущего вкуса человека". В школе ребенок имеет возможность

систематически знакомиться с явлениями искусства. Учителю не доставляет трудности акцентировать внимание учащегося на эстетических качествах явлений жизни и искусства. Таким образом, постепенно у учащегося развивается комплекс представлений, характеризующих его личные предпочтения, симпатии.

Содержание эстетической культуры описывается в следующих понятиях. Эстетическое восприятие – способность выделять в искусстве и жизни эстетическое свойства, образы и испытывать эстетическое чувства. Эстетические чувства – эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства. Эстетические потребности – нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях. Эстетические вкусы – способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов. Эстетические идеалы – социально и индивидуально-психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Составными элементами эстетического воспитания как более широкого понятия являются художественное образование и художественное воспитание.

«Художественное образование- процесс освоения школьниками совокупности знаний, умений, навыков, формирования мировоззрения установленных в области искусства и художественного, в том числе самодеятельного, творчества». «Художественное воспитание- процесс формирования у детей способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им; потребности в художественной деятельности и создание эстетических ценностей.».

Эстетическое воспитание осуществляется с помощью средств эстетического воздействия, под которыми понимается любая реальность- духовная и материальная, мир предметов и явлений, которые способны вызвать ответную эстетическую, эмоциональную и интеллектуальную реакцию. К основным средствам эстетического воздействия на школьника относятся различные виды искусства, воспитание средствами окружающей действительности, красотой труда, природы, межличностных отношений, музыки, изобразительного искусства. Эстетическое воспитание средствами искусства неразрывно связано с развитием эстетических

эмоций, эстетических чувств, эстетических переживаний, которые в свою очередь являются основой для формирования эстетических суждений.

В школах сегодня имеется курс «Мировая художественная культура» для средних и старших классов, в котором учитель обладает богатыми возможностями для эстетического воспитания, изучая с подростками шедевры литературы, музыки, архитектуры, живописи.

Эстетическая воспитанность является результатом эстетического воспитания, которая в той или иной степени осуществляется в семье, школе, в учреждениях дополнительного образования и культуры, а значит, имеет определенный уровень. Критерием эстетической воспитанности считается овладение эстетической культурой (составная часть духовной)- она предполагает умение отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого не только в искусстве, но также в любых проявлениях жизни: в труде, быту, поведении человека. Эстетическую культуру личности, то Г.А. Петрова, представляет как целостное единство эстетического сознания и эстетической деятельности. Эстетическое сознание отражает как чувственно-эмоциональное, так и рационально-интеллектуальное отношение личности к действительности и искусству и складывается из таких компонентов, как эстетическое восприятие, эстетические чувства, эстетический вкус и интересы, эстетическая потребность, эстетический идеал и эстетические творческие потребности. Эстетическая же деятельность предполагает эстетический аспект всех видов деятельности, исполнительскую деятельность, а также творческую деятельность по созданию произведений искусства и других эстетических ценностей.

Показателями эстетической воспитанности являются желание человека читать художественную литературу, ходить в музеи и на выставки, слушать серьезную музыку.

Эстетически воспитанный человек обычно и сам занимается каким-либо видом искусства, творчеством, создает новое, развивая лучшие традиции прошлого.

Педагогическая наука и практика определяет ряд наиболее эффективных *методов*, способствующих эстетическому воспитанию и формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий:

- метод рассказа («музыка и мы», «Театр и мы»)
- метод беседы («Образ Родины в творчестве татарских художников»)
- метод убеждения, направленный на развитие эстетического восприятия, оценки, первоначальных проявлений вкуса;
- метод приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для преобразования окружающей среды и выработки навыков культуры поведения;
- метод проблемных ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям;
- метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и отрицательное отношение к безобразному в окружающем мире.
- методы создания специальных эстетических ситуаций;
- методы организации творческой деятельности.

Эффективными *формами эстетического воспитания* являются- кружки, этические беседы, литературно-художественные вечера, концерты, экскурсии, конкурсы, выставки, лекции на тему «Песни и музыка Вов», «Мала Третьяковка», КТД.

Трудно переоценить эстетические занятия, деятельность детей во внеурочное время. Школьные педагоги имеют возможность проводить инсценировки, конкурсы, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, походы в природу и по историческим и художественным памятникам и многое другое. Организуется также работа кружков, студий, создаются группы художественной самодеятельности, ансамбли, наконец, школьные театры.

Все детали школьного спектакля, ученический самодеятельный театр, сделанный по законам взрослого, приобщает школьников к национальной и мировой художественной культуре, развивает их эстетические вкусы, в значительной мере защищает от массовой культуры, пошлости. Природа, труд, техническая эстетика тоже являются средством эстетического развития детей, равно как и совместный досуг, деловое и дружеское общение детей со взрослыми, подростковые движения и объединения.

Огромную роль в эстетическом воспитании детей играют музеи, театры и учреждения дополнительного образования: центры, дома творчества, художественные и музыкальные школы, студии. Широко известна развивающая и образовательная работа Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Третьяковской галереи, музеев Петербурга и других городов. Следует знать, что учреждения дополнительного образования занимаются художественным воспитанием и образованием детей, реже взрослых. Художественное образование, будучи частью эстетического воспитания, является процессом освоения искусствоведческих знаний, формирования взглядов и умений в области искусства и художественного творчества.

Для эстетического воспитания надо сделать обязательным и регулярным посещение театров и художественных музеев школьниками, особенно в больших городах. Сложнее в малых городах и селах, но сегодня все больше компьютеров. Они тоже средство эстетического воспитания: через интернет можно видеть театральные спектакли, шедевры музеев мира, есть и образовательные, развивающие компьютерные пособия, энциклопедии, служащие удовлетворению и развитию художественных потребностей и способностей.

5. 5. Содержание, формы, методы и средства трудового воспитания

Одним из факторов в решении проблем профессионального самоопределения и дальнейшей социализации выпускников школы является труд школьников, трудовое обучение и воспитание в педагогическом процессе. Труд является и педагогической ценностью, и педагогическим средством. Польский ученый и просветитель Я. Снядецкий (1736-1830) писал: «В знаменитых семействах наших два порока, деморализующих людей: праздность и отвращение к занятиям и труду, а потому основой хорошего воспитания должно стать трудолюбие».

Трудовое обучение как часть образовательного процесса стало почти везде обязательным в 20 веке. Советская школа строилась на принципе связи обучения с трудом учащихся, она называлась единой трудовой школой, а затем и

политехнической, и в ней были уроки трудового и профессионального обучения. На этих уроках ученики начальных и средних классов получали навыки работы с бумагой, тканями, деревом, металлом, знакомились с бытовой электротехникой, домоводством. Старшеклассники получали начальные знания и умения по ряду профессий: автодело, делопроизводство, машинопись, компьютер, модельер, парикмахер и другие.

В современной России уроки труда, трудовое обучение сохраняется не во всех школах, что объясняется многими факторами, в том числе перегрузкой образовательных программ.

Однако психолого-педагогическими исследованиями показано значение труда в развитии и воспитании ребенка, выявлена экспериментально связь нравственной, физической, двигательной активности и интеллектуального, психо-эмоционального развития даже в самом раннем возрасте.

Труд и трудовое обучение в школе выполняет известные функции: образовательную, развивающую, воспитывающую.

В школе сложились такие виды труда учащихся: учебный труд, труд по самообслуживанию (бытовой труд), общественно-полезный труд, производительный труд. Надо помнить, что основной труд школьника умственный, учебный, и этому труду школа обучает детей с первого класса. Производительный труд учащихся (участие в создании материальных ценностей, продукта, товара) не всегда имел и имеет место. Это вообще спорный вопрос, должны ли дети, подростки учиться и работать. В советской практике был отличный опыт А.Макаренко по организации производительного труда учащихся. В 60-70е годы были ученические бригады и даже завод, вряд ли сегодня это можно оценить однозначно. Правильно думать, что привлечение учащихся к производительному труду должно быть подчинено исключительно целям их воспитания, обучения и развития. Педагоги должны также знать, что часть школьников работает сегодня во время учебы и летом, муниципальные органы создают рабочие места для них, и этот свободный труд подростков, очевидно, как-то меняет их сознание, отношение к жизни, влияет на развитие, социальное становление. В учебно-воспитательной деятельности школ это

явление пока мало учитывается.

Трудовое воспитание - процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся, формирование у них трудовых умений и навыков, воспитание добросовестного отношения к выполняемой работе, стимулирование инициативы, творчества и стимулирование к достижению более высоких результатов.

Трудовое воспитание – это система формирования работника, который имеет определенные знания в области труда и экономики, понимает необходимость труда, уважает труд, умеет работать в избранной специальности. Это процесс формирования трудовых навыков и нравственных качеств: трудолюбия, добросовестности, инициативы и других.

В связи с этим выдвигаются следующие *задачи*:

1) вооружение учащихся трудовыми знаниями, умениями и навыками- азбукой физического труда, умениям рационально трудиться.

2) формирование убеждений о том, что труд является основой общественного и личного благополучия; воспитание уважения к людям труда, предметам труда, рабочему месту.

3) помощь в выработке к будущей профессии, в соответствии со склонностями и потребностями детей

4) включение детей в общественно-полезную трудовую деятельность.

Требования к организации трудового воспитания

организация трудовой деятельности должно преследовать общественно –значимые цели и результаты,

коллективный характер трудовой деятельности

создание материальных ценностей (Макаренко: «Хозрасчет- великий воспитатель»)

разнообразная организация форм труда и оптимальное их сочетание

соединение обучения с трудовой деятельностью

четкая организация труда

обеспечение активной позиции каждого школьника, инициативы и творчества

посильность общественно-полезного труда

Виды трудовой деятельности

- разнообразная деятельность по изготовлению учебной, наглядных пособий по изучаемым предметам,
- работ на пришкольном участке,
- ручной труд в начальной школе,
- занятий в мастерских,
- работа по благоустройству школьной территории,
- ОП работа в школе и производственный труд на промышленных предприятиях

Организация общественно-полезного труда

В условиях школы различают следующие виды общественно- полезного труда:

1. труд по самообслуживанию
2. Сельскохозяйственный труд на пришкольном участке
3. Шефская работа
4. различные трудовые операции

К сегодняшнему дню сложилась определенная система, методическая организация трудовых дел:

1 этап: постановка и уяснение школьниками общественно значимой цели трудового дела, создание положительного отношения к выполнению трудовых заданий (мотивировка)

2 этап: определение содержания трудового дела (чем конкретно должны заниматься)

3 этап: организация процесса труда

- создание совета дела,
- составление плана выполнения задания,
- распределение поручений между участниками дел,
- актуализация знаний, необходимых для выполнения заданий,
- обучение необходимым умениям,
- подготовка материала, орудий труда,

-разработка условий соревнований.

4 этап: выполнение трудового дела

-показ рациональных методов труда,

-чередование видов деятельности и выполняемых функций,

-корректировка трудовых действий учащихся,

-стимулирование их деятельности (соревнование, внесение игровых, эстетических элементов, поощрений)

5этап: подведение итогов труда

-оценка итогов труда,

-обсуждение результатов, их гласность.

Подведение итогов- дело серьезное. Необходимо учитывать и оценивать качество труда, выполнение заданий в срок, за установленное время, прилежание, проявление взаимопомощи. Можно использовать такие формы контроля, как рейд, проверки, смотры, трудовые книжки.

Макаренко предлагал внести игровые моменты- взятие белого города. Шло движение кораблей, показатели- километраж.

Формы трудового воспитания

-операции «Чистый двор», «Книжка заболела», «Мы каждую березку сбережем»

-десанты «Послушная метелка»

-вахты «Веселая метелка»

-задания

-конкурс «Фантазия на спортивную тему»

-фабрика «Деда Мороза»

-шефская помощь

-ремонт школы и т.д.

Методы воспитания:

-беседы со школьниками «Откуда хлеб на столе», «сколько стоит бесплатно»

-беседы по прочитанным рассказам и сказкам, картинам художников

-составление короткого рассказа по пословицам «Была ба охота, будет и работа»

-упражнения (организация деятельности детей в кружках, общественно-полезные поручения)

-методы стимулирования (соревнования, поощрения- грамоты, фото на доске почета, премирование, сообщение по школьному радио и т.д.)

Современная педагогика итогом обучения в школе считает жизненное и профессиональное самоопределение как часть базовой культуры личности. В процессе самоопределения личности большую роль играет выбор профессии, что происходит обычно в старших классах.

Профессиональная ориентация- процесс ознакомления учащихся с различными видами профессиональной деятельности и труда. Оказание им помощи в выборе предстоящей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями.

1 направление воспитательной работы

Ознакомление учащихся с особенностями различных профессий и специальностей, а также с теми требованиями к подготовке, физическому развитию и способностям, которые предъявляют эти профессии и специальности к человеку.

2 направление воспитательной работы

Приобщение учащихся к посильному труду в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства, показ положительных сторон и привлекательности производительного труда, связанного с созданием материальных ценностей.

3 направления воспитательной работы

Организация трудового допрофессионального или начального профессионального обучения учащихся в системе занятий в школьных учебных мастерских и в межшкольных учебно-производственных комбинатах.

Под системой профессиональной работы со школьниками традиционно понимают совокупность трех компонентов: профдиагностика, профинформация и профконсультирование.

1. всестороннее и длительное изучение профессиональных интересов,

склонностей, способностей, позволяет познать особенности личности, установить закономерности динамики ее развития, наблюдать процесс перестройки одних качеств человека и возникновения других

Методы- наблюдение, анкетирование, беседа и др.

Темы бесед: «Что значит правильно выбрать профессию?», «Уровень образования и выбор профессии», «Выбор профессии в условиях рынка», «Как избежать безработицы».

2. система мероприятий школы, классного руководителя, направленная на ознакомление учащихся с массовыми и ведущими профессиями и специальностями, с их содержанием, условиями, организацией, режимом и оплатой труда, правовыми основами трудоустройства, с перспективами данной профессии, с медицинскими противопоказаниями к профессии, с учебными заведениями, в которых можно освоить профессию.

Формы работы- встречи со специалистами, выпускниками; вечера, диспуты, беседы, конференции, семинары, КТД, конкурсы, деловые игры, посещение ярмарок вакансий, «Дни открытых дверей».

Виды деятельности- дизайн, разведение экзотических растений, садоводство, ландшафтный дизайн и цветоводство.

Итогом ПО работы является профессиональное самоопределение учащихся, понимаемое как состояние готовности выпускника к реальному и осознанному выбору профессии. Показатели готовности к выбору профессии: наличие профессионального выбора, знание о профессии и ее требованиях к личности, знание своих индивидуальных особенностей, учебная и практическая работа по выбираемой специальности, наличие общих трудовых навыков.

5.6. Содержание, формы, методы и средства физического воспитания

В настоящее время, примерно со второй половины 20-го века, в физическом и нравственном развитии молодежи имеются серьезные проблемы, а именно: - ухудшение здоровья детей всех возрастов, заболеваемость, неудовлетворительное

физическое развитие; - прямо-таки эпидемическое распространение курения, алкоголя, наркотиков. Это сопровождается увеличением числа психически нездоровых детей и ростом групп молодежи с девиантным поведением. Можно сказать, значительная часть молодежи школьного возраста и студентов ведет нездоровый образ жизни: недостаточность физических нагрузок, пребывание в закрытом помещении, в том числе у компьютера, отсутствие контактов с живой природой, нездоровое питание, отсутствие социально ценной деятельности, смысла жизни, пустое времяпрепровождение.

Известно о наиболее распространенных болезнях детей: органы дыхания, зрение, нарушения осанки, хронические болезни желудка и другое. Делаются пугающие выводы о том, что очень мало детей школьного возраста практически здоровы. Еще более тревожат данные о росте показателей по венерическим заболеваниям, вич-инфекции, гепатитам, абортam, беременности школьниц. Эти заболевания и явления есть прямой результат образа жизни, в которой для многих на первом месте «психотропные удовольствия» и ранняя половая жизнь. Это медики называют болезнями поведения, противоречащего социальным нормам.

Есть две основные причины нездорового состояния части детей и школьной молодежи, это социальные и педагогические причины. К первым относится общее социально-экономическое положение в России, низкий уровень жизни большинства и нездоровая морально-психологическая атмосфера в обществе, в том числе безответственное поведение взрослых. Среди педагогических причин надо назвать такие: перегрузка учебных планов школ и вузов (слишком много дисциплин и аудиторных занятий); мало уроков физкультуры и внеурочных оздоровительных и спортивных занятий; в больших городах часто нет условий проводить уроки физкультуры на воздухе. Всё сказанное делает проблему физического воспитания сложной и комплексной.

По своему значению эта проблема должна занимать первое место в системе школьного обучения и воспитания, т.к. физическое развитие является основой личностного формирования человека вообще.

Значение физического воспитания:

физическое развитие создает предпосылки для полноценной умственной деятельности человека. Вот почему многие деятели культуры и ученые стремились сочетать умственные занятия с физическими упражнениями, трудом и спортом (Л.Н.Толстой, И.П.Павлов) и др.)

физически здоровый человек лучше проявляет себя в производственном труде, преодолевает более высокие нагрузки, меньше утомляется, поддерживает бодрое настроение

физическое воспитание, участие в спортивно-массовых мероприятиях способствует формированию нравственной культуры, товарищества, требовательности к себе, а также укреплению волевых свойств.

Физическое воспитание- многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков и привычек и здорового образа жизни.

Содержание физического воспитания:

-формирование у учащихся потребности в занятиях физкультурой и спортом и укреплении своих физических сил и здоровья.

-просвещение школьников в вопросах физической культуры и личной гигиены (санитарно-гигиенические навыки организации труда и разумного отдыха, правильное чередование умственных занятий с физическими упражнениями и разнообразной практической деятельностью).

-разнообразное развитие конкретных спортивных умений.

-формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины.

-совершенствование организма человека, т.е. двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, мускулатуры для сохранения и укрепления здоровья человека.

Средства физического воспитания:

А) воздух, солнце, вода- природные силы

Б) режим питания, труда, отдыха- гигиенические факторы

В) утренняя гимнастика

Г)уроки физической культуры,

Д) разнообразные формы внеклассной спортивно-массовой работы: гимнастика, спортивные игры, туризм.

Методы физического воспитания:

Физические упражнения или физическая тренировка.

Например, приучение детей к опрятности и чистоте, соблюдению режима дня.

Приучение, развитие физических способностей в беге, гимнастике

2. Методы убеждения, разъяснение, положительный пример, инструкции

Например, разъяснение значимости физических упражнений (тренировок) в жизни детей, знакомство с достижениями выдающихся спортсменов

3. Методы одобрения, осуждения, соревнование, контроль за выполнением санитарно-гигиенического режима и т.д.

Критерии физической воспитанности:

-двигательные качества, умения и навыки

-выносливость, ловкость, способность выдерживать нагрузки

-соблюдение личной гигиены

-четкая организация труда и отдых, полезное для тела и духа проведение свободного времени.

Виды физических упражнений:

- гимнастика, включающую строевые и обще-развивающие упражнения, основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание, метание, равновесие), танцевальные и выразительные движения;

- подвижные игры - сюжетные, бессюжетные, игры с элементами спорта (городки, настольный теннис, хоккей, футбол и др.);

- спортивные упражнения (велосипед, плавание, лыжи и др.);

- простейший туризм – длительные пешие прогулки.

Основные виды движений определяются как жизненно необходимые человеку движения. Действительно, даже в современной цивилизованной жизни человек не

может обходиться без ходьбы и бега, преодоления препятствий при помощи прыжков, лазанья и ползания, метания и ловли предметов, плавания.

Упражнения в основных видах движений (далее ОВД) по сути, являются базой физического воспитания. К ним готовят при помощи обще-развивающих упражнений и их же используют для подвижных игр.

В физическом воспитании выделяют 6 видов ОВД:

1. Ходьба.
2. Бег.
3. Прыжки.
4. Метание, бросание, катание, ловля предметов.
5. Ползание-лазанье.
6. Плавание.

К формам организации физического воспитания школьников относятся

- 1) физкультурные занятия;
- 2) физкультурно-оздоровительные (утренняя гимнастика, физкультминутки, закаливающие процедуры в сочетании с физическими упражнениями)
- 3) повседневная работа по физическому воспитанию детей (подвижные игры, прогулки, индивидуальная работа с отдельными детьми и с небольшими группами, самостоятельные занятия учащихся различными видами физических упражнений, праздники).

Все эти формы, отвечая общим задачам физического воспитания и всестороннего развития ребенка, находятся во взаимосвязи; каждая из них имеет свои специальные задачи, определяющие ее место в режиме дня школьного учреждения.

Большое значение имеют санитарно-гигиенические мероприятия и физические упражнения в режиме учебного дня. Влажная уборка должна производиться обязательно - дважды, до и после уроков.

Серьезное внимание необходимо обращать на освещение классов. Парты и классная доска должны быть расположены так, чтобы свет на них падал с левой стороны.

Учителям следует проявлять заботу о притоке свежего воздуха в классные

помещения и коридоры. Желательно организовать пребывание детей на воздухе во время перемен.

Весьма важное значение имеет правильная посадка учащихся за партой, обеспечение условий для того, чтобы не наносился вред здоровью.

В процессе учебных занятий нужно предупреждать умственное переутомление учащихся и застойные явления в их организме. Для этого необходимо по ходу урока делать короткие паузы – физкультминутки. Подобные физкультминутки особенно важно проводить в начальных и средних классах.

Физкультминутками принято называть проведение упражнений в классе во время урока, а также при выполнении домашних заданий. Физкультминутки являются эффективным средством повышения внимания и активности детей и улучшения усвоения ими учебного материала. Кроме того, они благотворно влияют на организм учащихся.

В I – II классах физкультминутки рекомендуется проводить -2-3 раза за урок, в III-IV классе –1-2 раза. Продолжительность 1,5-2 минуты. Проведение физкультминутки не должно нарушать стройности учебного процесса. Не рекомендуется, например, прерывать письменную работу физическими упражнениями или проводить их в то время, когда ученики активно работают. Перед проведением физкультминутки открывают форточки или окно, складываются все учебные принадлежности, дети становятся в проходах между столами так, чтобы не мешать друг другу.

Схемой урока физкультуры является следующая.

Вводная часть (3 –5 минут).

Цель: организовать учащихся к занятиям, повысить их внимание и создать в классе бодрое настроение.

Во вводной части происходит построение и расчет учащихся.

Затем учитель объясняет задачи и содержание урока, проводит легкие строевые упражнения.

Следующий этап урока – подготовительная часть(8 –15 минут). В этой части урока выполняется подготовка к основным упражнениям, усиливается воздействие на мышцы, проводятся упражнения на ловкость, координацию движений и выработку

чувства ритма.

Затем идет основная часть урока (20 – 30 минут). В этой части урока проводятся основные физические упражнения. Особое внимание преподавателю следует обращать на развитие ловкости, силы, выносливости, умения действовать в коллективе. В целях поддержания внимания и интереса к занятиям нужно разнообразить упражнения, разъяснять их значение и влияние на организм.

Последний этап урока – заключительная часть. В это время урока следует привести учащихся в спокойное состояние и подвести итог занятий. При проведении занятий по физкультуре нужно также учитывать возраст учащихся, не допуская перегрузки и переутомления.

Формы организации физического воспитания во внеурочное время

Внеклассная работа по физическому воспитанию должна находиться в тесной связи с той работой, которая проводится в процессе учебных занятий. В общепедагогическом плане во внеклассной работе по физическому воспитанию можно выделить ряд направлений. Одно из этих направлений включает в себя расширение и углубление санитарно-гигиенического просвещения учащихся и формирование соответствующих навыков. Необходимо, чтобы в плановом порядке проводились беседы о гигиене тела, о способах закаливания и укрепления физических сил и здоровья человека. В средних и старших классах беседы по половому воспитанию и нравственных основах интимных чувств. Нужно организовывать встречи со спортсменами, проведение лекций о развитии массового физкультурного движения, важнейших событиях спортивной жизни.

Использование естественных сил природы (солнце, воздух и вода) для укрепления здоровья учащихся.

С этой целью проводятся прогулки и экскурсии на природу, организуются походы, соревнования по спортивному ориентированию. Эти мероприятия обычно совмещаются с решением учебно-воспитательных задач.

Прогулки и туристские походы для младших школьников должны быть непродолжительными (3-4 часа). Обычно они сопровождаются сообщением детям определенных знаний и правил поведения в походе. В походе дети приобретают

первоначальные навыки по туризму (ориентирование на местности, организация места отдыха, приготовления пищи и т.д.). Прогулки и походы лучше намечать в такие места, где дети могут пополнить свои знания о природе, услышать рассказы интересных людей.

Походы по родному краю используются как средство краеведения и патриотического воспитания, а также для расширения знаний по биологии, географии и т.д. Тоже самое относится и к другим внеклассным мероприятиям.

В системе внеклассной работы большое значение имеют спортивные совершенствование учащихся, развитие их способностей в различных видах физкультуры и спорта. Эта задача решается с помощью организации работы спортивных секций по гимнастике, спортивным играм, легкой атлетике и т.д.

Занятия спортивных секций проводятся преподавателями физкультуры по плану спортивно-массовой работы школы.

Секции организуются на добровольных началах и являются переходным звеном от урока к спортивной секции. Занятия в секции общей физической подготовки могут преследовать различные цели:

- а). помогать отстающим в освоении учебной программы и повышать уровень их физической подготовки;
- б). приобщить учащихся к систематическим занятиям физической культурой и содействовать последующему выбору спортивной специализации;
- с). готовить занимающихся к предстоящим внутришкольным соревнованиям по учебной программе или сдаче норм ГТО.

Основой содержания занятий служит материал учебной программы, который может варьироваться и усложняться в зависимости от поставленной цели.

Современная практика и опыт работы по физическому воспитанию школьников свидетельствует о возможности создания спортивных секций по волейболу, бадминтону, баскетболу, настольному теннису, ритмической гимнастике, лыжному спорту, боксу, атлетической гимнастике, тяжелой атлетике и другим видам спорта. Организация таких секций зависит от материальной базы школы, наличия педагогов и интереса детей к этим видам спорта. Запись в эти секции производится ежегодно в

начале сентября. В секции принимаются школьники прошедшие медицинский осмотр и допущенные по состоянию здоровья к занятиям в них.

Существенным направлением внеклассной работы является организация и проведение спортивно-массовых мероприятий в школе. К ним относятся спортивные праздники, организация школьных спартакиад, соревнований, вечеров, дней здоровья и т.д. В начальных классах физкультурные праздники обычно посвящаются каким-либо знаменательным датам. В программу таких праздников, как правило, включают парад участников и торжественное открытие праздника с подъемом флага, массовые гимнастические выступления, простейшие спортивные соревнования, игры, аттракционы, пляски, хороводы, песни. На торжественном закрытии праздника вручают призы и грамоты победителям.

Спортивные соревнования завершают определенные этапы учебно-воспитательной работы. В условиях соревнований, усложненных спортивной борьбой и повышенной ответственностью за свои результаты перед коллективом, учащийся демонстрирует достигнутые успехи в освоении движений, максимально проявляя при этом морально-волевые и физические качества. Все это способствует сплочению коллектива и позволяет педагогу глубже изучить особенности своих воспитанников и в соответствии с этим вносить коррективы в учебно-педагогический процесс.

Ориентирование на предстоящие соревнования повышает интерес к учебной деятельности. Особенно благоприятно влияние на качество работы учащихся на уроке оказывает установка на будущие соревнования классов-команд по учебной программе.

Массовые соревнования, спортивные праздники, которые обычно красочно оформляются, четко организуются, обеспечивают решение задач воспитания в школе. Соревнования и праздники, в которых участвует весь коллектив школы, традиционно соблюдают торжественный ритуалы, подобные ритуалам Олимпийских игр и Спартакиад. К проведению массовых соревнований привлекаются как учащиеся, так и весь педагогический коллектив.

Стремление наиболее способных учащихся к овладению мастерством в спорте

удовлетворяется на занятиях в общих с специализированных (по видам спорта) детских и юношеских спортивных школах. В этих школах ребята получают богатые возможности спортивного совершенствования. Занимаясь любимым видом спорта, увлекаясь выполнением общей цели, учащиеся становятся более дружными, легче формируются их коллективные отношения. Опыт работ спортивных школ показывает, что в этой деятельности возрастают не только спортивные результаты школьников, но и улучшается успеваемость, дисциплина.

Наконец, большое значение в физическом развитии учащихся имеет организация их систематической трудовой деятельности, которая связана с затратой мускульной энергии, физической тренировкой и пребыванием на свежем воздухе.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, морального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Образ жизни включает физическую, психоинтеллектуальную и трудовую деятельность человека; двигательную активность, общение и бытовые взаимоотношения; привычки, режим, ритм, темп жизни, особенности работы, отдыха и общения.

Образ жизни, положительно влияющий на здоровье, является здоровым образом жизни.

Б.Т.Лихачев называет процесс формирования здорового образа жизни антиотравляющим воспитанием и понимает под ним процесс формирования у детей осознания опасности наркотического, токсического, алкогольно-никотинового отравления организма и психики, развития нравственно-эстетического отвращения и противодействия пьянству, курению, наркотикам. В основе этого процесса должны лежать глубокие мировоззренческие, культурологические идеи о смысле человеческой жизни, идеалах, морали. Это могут быть и религиозные идеи. Формирование здорового образа жизни является очень важным в свете современного состояния нравственного индифферентизма и дезориентации подростков. Содержание его не должно сводиться к "анти", то есть к тому, чего не надо делать. Оно должно быть построено на утверждении идеала и норм здоровой гармонической

и счастливой жизни каждого.

Слагаемые здорового образа жизни:

- оптимальный двигательный режим,
- тренировка иммунитета и закаливания,
- оптимальное питание,
- психолого-физиологическая регуляция,
- психо-сексуальная и половая культура,
- рациональный режим жизни,
- отсутствие вредных привычек,
- высокая медицинская активность.

Средствами формирования здорового образа жизни являются методы убеждения и организации деятельности детей. На Западе имеются многочисленные программы по антиалкогольному, антитабачному, антинаркотическому воспитанию. В России был курс "Этика и психология семейной жизни", который отчасти выполнял задачи формирования здорового образа жизни. Сейчас в школах России эти задачи частично решаются с помощью курса "Основы безопасности жизнедеятельности". Необходима разработка специальных программ, обеспечивающих это направление воспитания. Другим важным средством формирования здорового образа жизни является организация внеучебной разнообразной деятельности детей, в том числе досуговой, а также общение подростков и личное влияние, пример учителей, взрослых.

Основой формирования здорового образа жизни в деятельности учителей должны быть глубокие мировоззренческие, культурологические идеи о смысле человеческой жизни, идеалах, морали. Содержание такого обучения и воспитания не должно сводиться к "анти-", то есть к тому, чего не надо делать. Оно должно быть построено на утверждении идеала и норм здоровой, гармонической и счастливой жизни каждого. Учителя должны использовать все средства просвещения и пропаганды: не только лекции и объяснения, но и наглядные пособия, аудиовизуальные материалы, дискуссии, игры, в том числе и личное влияние, пример. Учителя не должны курить, не говоря уже об алкоголе и наркотиках.

Во внеурочной работе школы также имеются значительные возможности для

антиотравляющего воспитания подростков. Главным условием такой работы является создание условий для альтернативного поведения, свободного от вредных модных увлечений. Имеется в виду главный закон воспитания – воспитывать, вовлекая в деятельность. Школа должна сделать интересной и содержательной жизнь детей и подростков, предоставить возможности для разнообразных занятий: познавательных, исследовательских, художественных, технических, спортивных и других.

5.7. Содержание, формы, методы и средства гражданского воспитания

Важнейшей составной частью нравственного воспитания является формирование гражданственности –интегративного качества личности, включающего в себя внутреннюю свободу, чувство собственного достоинства, любовь к Родине, уважение к государственной власти, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

На формирование этих качеств влияют объективные условия:

- особенности государственного устройства,
 - уровень правовой , политической и нравственной культуры в нем,
- субъективные факторы:
- особенности семейного воспитания,
 - особенности общественного воспитания.

Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеал определяют гражданское сознание формирующей личности, однако для того, чтобы эти нормы стали регуляторами поведения, необходима целенаправленная воспитательная работа. Тогда идеалы общества принимаются личностью как свои собственные. Сформированное гражданское сознание дает человеку возможность оценивать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества.

Гражданское воспитание- процесс формирования уважения к закону и беспрекословному подчинению ему, нормам коллективной жизни, развитие

гражданского самосознания, социальной и политической ответственности, культуры межнациональных отношений, гражданских чувств и качеств, чувства гражданского долга и национальной терпимости, чувства гражданского долга и социальной ответственности, готовности защищать свое Отечество, отстаивать свои убеждения.

Цель гражданского воспитания- формирование гражданственности.

Содержание гражданского воспитания в школе и семье составляет работа учителей, воспитателей и родителей по

- патриотическому воспитанию,
- по формированию культуры межнационального общения,
- правовой культуре,
- идейно-политическому воспитанию.

Историческая справка:

1. Античность. Платон и Аристотель связывали проблемы гражданского воспитания с формированием уважения к государству, законам послушания.

2. Ж.Ж.Руссо- основу гражданского воспитания составляют свободное развитие личности, создание условий для самовыражения.

3. Немецкая теория Г. Куршенштейнера. Он считал необходимость целенаправленного формирования гражданского сознания, знаний истории государства, политической образованности масс.

4. Российские педагоги: А.Н.Радищев, В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский и др. Идея народности в воспитании, сформированное К.Д.Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального сознания, воспитания гражданина.

5. Советская педагогика рассматривала гражданское воспитание в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности.

В.А.Сухомлинский в книге «Воспитание гражданина» обобщил и систематизировал теоретический и практический опыт деятельности советских школ по гражданскому воспитанию. Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных

организаций на воспитание гражданина.

6. Современность. Общественное воспитание.

*человечество осознало, насколько невелик, хрупок наш общий дом- Земля, нельзя говорить о полноценном формировании культуры современной личности без сформированности у нее глобального общечеловеческого мышления.

*вредные побочные продукты промышленной деятельности, нищета и антисанитарные условия жизни наносят вред экологии, здоровью.

*обеднение художественной культуры, размывание созданных человеком духовных ценностей, резко негативное влияние массовой псевдокультуры вызывает необходимость к налаживанию широких экономических связей, к научному сотрудничеству, культурному обмену.

Противоречие общечеловеческого воспитания:

С одной стороны, увеличиваются требования к подрастающему поколению быть активными участниками борьбы за мир, понимать общечеловеческие проблемы и участвовать в международном сотрудничестве.

С другой стороны, появляется среди молодежи потребительское понимание жизни, равнодушное отношение к проблемам человечества.

Механизмами (средствами) осуществления общечеловеческого воспитания являются познание, общение, деятельность.

Идейно-политическое воспитание- это формирование отношения (согласия) к политике партии и правительства.

Результаты зависят от регионов, социального положения родителей и т.д.

В настоящее время это направление воспитания отчетливо не обозначено ни в государственных документах, ни в научной литературе. Поскольку нет национальной идеи, не обозначена четко внешняя и внутренняя политика государства, но это направление не имеет на данном этапе четкого обозначения.

Формы идейно-политического воспитания- политинформации (обзорные или тематические), политбои, «открытые трибуны», политические панорамы.

Деятельность клубов, поисковая деятельность по местам боев, проведение фестивалей, международных обменов и встреч и т.д.

Патриотическое воспитание - процесс формирования политического сознания, отражающего отношение между государствами, нациями, партиями и умений разбираться в них духовно-нравственных позиций.

Под патриотизмом чаще всего понимают любовь к Родине. Однако это узкое, однобокое понимание патриотизма. Любовь как эмоция или чувство должно базироваться на каком-то фундаменте, тогда оно станет устойчивым побудительным состоянием. Таким фундаментом является убеждение. Убеждение, сформированные в четких, кратких, понятных для ребенка суждениях, будут формировать чувство патриотизма. Как известно, за словами следуют эмоции, за эмоциями следуют мотивы.

Развитие патриотизма может идти следующим образом:

- слова и образы (зрительные в виде картины, обонятельные и т.д.), характеризующие нашу Родину. Слова и образы должны быть эмоционально положительно окрашены как по содержанию, так и по форме (интонации, ударения и т.д.)

- слов и образы (каждое в отдельности и в совокупности друг к другу) вызывают положительные эмоции: любовь, гордость за Родину и т.д. однако какие-то слова могут вызывать боль (как физическую и психическую) за свою Родину, возмущение, злость и т.п, которые должны быть направлены на желание помочь родине.

- слова, образы, эмоции формируют убеждения. Это краткие понятия, легко запоминающиеся суждения, например: «Наша родина имеет прекрасную историю», «Я должен защищать свою Родину».

Убеждения формируют мотивы (желание действовать).желание действовать должно иметь четкие ориентиры действия, в противном случае патриотизм может превратиться в лжепатриотизм.

Понят «родина» имеет для каждого человека свой смысл. Слово «Родина» имеет корень «род». Род идет от утробы матери, это первое понимание Родины. Далее Родина- семья, детский сад, школа, местность проживания, вся страна, весь живущий народ, предки (в по некоторым теориям в пятом поколении мы все родственники).

К. Симонов «Русские люди». Героиня пьесы Валя Анощенко.

«Родина, Родина... наверное, что-то большое представляется, когда говорят. А я нет. У нас изба на краю села стоит, и около речки две березки. Я качели на них вешала. Мне про Родину говорят, а я все эти березки вспоминаю»

Патриотизм может успешно формироваться на примере таких выдающихся личностей истории как Ал Невский, Дм. Пожарский и др. В настоящее время Константин Васильев (надев парадную форму, предложил свою жизнь за жизнь детей), Евгений Родионов (боевики предложили снять крест, и тогда он останется жить), которые отдали свою жизнь за Родину.

*Патриотизм должен быть рациональным. Человек должен искать пути принесения как можно больше пользы своей Родине.

*учитывать менталитет народа.

Для России всегда присуща богатая духовная культура, щедрость души, стремление жить в мире и дружбе с другими народами, стремление прийти на помощь слабому, нетерпимость к стяжательству. Россия как многонациональное государство понимает, что остаться великим государством, способного стабильно и цивилизованно саморазвиваться, во многом предопределяет интернациональный характер российского патриотизма.

Можно выделить две сферы патриотизма: действенную и психическую. Действенная сфера- это действия, которые совершает человек. Действия человек можно непосредственно воспринимать и оценивать, их можно разделить на два вида: вербальные и невербальные (все остальные).

Вербальные действия- это высказывания, которые исходят от человека по отношению к своей Родине, своему Отечеству, народу.

Невербальные действия- то как поступает по отношению к Родине, отечеству, своему народу.

Это сложные взаимоотношения. Не всегда то, что говорит человек, соответствует его поведению. Говорит правду или ложь? Есть люди, которые имеют патриотические чувства и убеждения, но их поступки в трудную минуту могут быть непатриотическими и наоборот.

О патриотизме можно судит по поступкам.

При формировании патриотизма необходимо помнить, что патриотизм функционирует и проявляется через национальное. Происходящее в России и других странах СНГ, резкие перемены в экономике и политике, показали насколько важно бережно относиться к разным народностям, этносам, религиозным группам.

Незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего ведет к разрушению связи между поколениями- это наносит урон развитию человека и народа в целом.

Культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, от их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. В основе лежат принципы гуманизм, доверия, равноправия и сотрудничества.

Имеет интегративную характеристику и состоит из следующих компонентов:

когнитивный- знание и понимание норм, принципов и требования общей гуманистической этики: долг, честь, добро, справедливость, совесть; проблем теории и практики межнационального общения.

Эмоционально-коммуникативный- способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке, самокритичность, толерантность

мотивационный- желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов, интерес к общению с другими людьми, представителями других наций.

Поведенческо-деятельностный- владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуации, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и веры.

Направления патриотического воспитания:

Краеведческое и поисковое. Освоение детьми и подростками традиционной культуры своего народа, развитие творческой деятельности по ее возрождению, сохранению и развитию через изучение народных обычаев, традиций, ремесел и т.д.

Литературно-музыкальное. Привитие художественного вкуса, потребности в общении с искусством, изучение произведений и творчества местных писателей и поэтов, воспитание музыкальной культуры

Экскурсионно-туристическое. Воспитание потребности в изучении истории

родного края, села, района, изучение шедевров народной и мировой культуры в общении со сверстниками других городов, регионов, воспитание грамотного зрителя, умеющего отличить высокохудожественные образы традиционной и современной Российской культуры от низкопробной

Физкультурно-оздоровительное. Возрождение и развитие народных спортивных игр, воспитание здорового спортивного соперничества между детьми и коллективами, реализация древнегреческой олимпийской идеи объединения спорта искусства, гармоничного их сочетания в жизни человека

Экологическое. Воспитание любви к природе, потребности в ее защите от негативных воздействий- загрязнения, вырубки лесов, истребления редких видов растений; изучения природы родного края.

Трудовое. Привитие трудовых навыков каждому ребенку, воспитание потребности заботиться о чистоте, уюте, порядке дома, в классе, в школе, привитие принятых обществе трудовых норм.

Семейное. Утверждение традиционных ценностей в сознании детей через духовное возрождение семьи, изучение и овладение опытом предыдущих поколений, соединение воспитательного потенциала семьи и классного руководителя, изучение родословной, истории семьи.

Предметное. Воспитание патриотических чувств через изучаемые предметы (на уроке и внеурочных мероприятиях).

Формы и методы воспитания:

-беседы «Как найти друзей», «Кто друг, а кто враг», «Наши идеалы в новом времени»

-доклады, лекции на патриотические темы,

-этнографические вечера «Сказки»,

-организация поисковой работы «Мой родной край»,

-сюжетно-ролевые игры «Английская семья»

-диспуты «Можно ли стать патриотом в 15-16 лет?»

-включение в разнообразную трудовую и общественно-политическую деятельность, поддержание в исправности учебного оборудования.

- встречи с представителями различных национальностей,
- связи с воинскими частями.

изучение государственных символов РФ: герба, флага, гимна, символики других стран.

Правовое воспитание- процесс формирования правовой культуры и правового поведения, заключающийся в осуществлении правового всеобуча, развитии правового сознания и законопослушного нигилизма.

Задачи: 1. довести до сознания учеников требования правовых норм, 2. добиться, чтобы эти нормы приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, 3. стали руководствоваться в повседневной жизни.

Работ по предупреждению правонарушений

устранение обстоятельств, которые способствуют формированию правонарушающего поведения (неблагоприятные условия жизни), до того, как эти обстоятельства существенно сказались на поведении (ранняя профилактика),

оздоровление среды, условий жизни и воспитание учащихся, которые пагубно влияют на них, и одновременно коррекция их личностной позиции (первый этап непосредственной профилактики),

аналогичная работа в отношении лица уже совершающих правонарушения и находящихся поэтому в сфере внимания правоохранительных органов в: инспекций и комиссий о делах несовершеннолетних, участковых инспекторов (второй этап непосредственной профилактики),

правовоспитательное воздействие на учащихся, систематически совершающих правонарушения, т.н. таких, поведение которых позволяет прогнозировать реальную опасность перехода на преступный путь (э этап непосредственной профилактики)

работа с учащимися, уже совершившими правонарушения, если наказание или заменяющие его меры не предусматривают их изъятие из коллектива (профилактика рецидива).

5. 8. Экономическое воспитание в школе

В настоящее время, в условиях рыночной экономики, система образования, школа осуществляет и экономическое воспитание учащихся, которое тесно связано с трудовым.

Экономическое воспитание- целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование у них элементарных экономических знаний, умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам современных социально-экономических отношений, на приобретение доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ.

Задачи:

- 1.развитие экономического мышления,
- 2.формирование нравственных и деловых качеств, как общественность, бережное отношение к общественному достоянию, ответственность, рационализм и др.

Содержание воспитания

Комплекс представлений и понятий об организованной и эффективной экономике, развитии производственных сил и производственных отношений, о механизмах хозяйственной деятельности.

Для экономической подготовки юношества разработаны программы, учебные пособия, согласно которым школьники должны не только знать элементарные основы экономической жизни общества, но и приобрести навыки экономического мышления, целесообразного личного экономического поведения. Уже в школе нужно учить умению рационально решать вопросы о доходах и расходах, об экономике семьи школьника; учить умению рассчитывать экономическую сторону его ближайшей и отдаленной жизни, сознательно выбирать нужный для этого образовательный и профессиональный путь, делать карьеру. Необходимо давать знания о сущности и динамике экономических процессов в стране и мире.

Экономические знания и поведение человека, вопросы труда, экономики, воспитания, морали связаны с социальным, нравственным развитием, поэтому задачей экономического воспитания является формирование у школьников

стремления активно участвовать в трудовой и экономической жизни своей страны.

Формы экономического просвещения и воспитания школьников весьма разнообразны. Это беседы по определенным циклам: «Биография пятилеток», «Экономика вокруг нас» и другие с учетом возраста школьников, выпуск экономических вестников и устных журналов, радиопередачи, праздники, вечера, экскурсии, позволяющие расширить представления школьников о преобразованиях в области экономики и народного хозяйства.

Участие в самообслуживающем труде, субботниках, месячниках.

Так, пропаганда экономических знаний через школьные радиопередачи может осуществляться систематически с постоянным обращением учащихся к актуальным проблемам экономики. Тематические передачи по типу: «У заводской проходной», «Встреча с патрулем бережливости» показывают значение повседневного труда людей; бережливого отношения к общественной собственности и обращают внимание каждого школьника на мелочи будничные, ставшие привычными, но оборачивающиеся большими потерями в тех случаях, когда ими пренебрегают.

Для учащихся младшего и среднего возраста создаются так называемые школы умелых хозяев, где по специальному плану один раз в месяц учащиеся знакомятся с ведением школьного хозяйства: каков бюджет школы, сколько стоит оборудование классов и кабинетов, во что обходится ремонт школы, сколько стоят учебники, книги в школьной библиотеке, сколько в год тратится тетрадей и т. д.

В старших классах учащиеся создают школьные клубы по типу клуба «Экономист», на заседаниях которого могут рассматриваться примерно такие вопросы: «Что такое экономика?», «Какие задачи решает экономист?», «Что собой представляет государственный бюджет, бюджет школы, семьи?», «Что такое производительность труда?» и др. Члены клуба осуществляют контроль за режимом экономии в школе, организуют встречи со специалистами по экономике, ведут и другую работу, связанную с ознакомлением с предприятием, где эти вопросы хорошо организованы. Реализация возможностей экономического воспитания школьников во многом зависит от преподавателей всех предметов, от того, как они понимают значение экономического образования и воспитания, владеют экономическими

знаниями, умеют связать изучаемый материал с экономической политикой государства.

Практические задания

-проследите в течение недели, сколько воды тратит ваша семья ежедневно,

-вычислите в течение недели, сколько хлеба потребует ваша семья ежедневно.

Вычислите среднесуточное и среднегодовое потребление хлеба каждым членом вашей семьи

-постарайтесь вспомнить стоимость всех покупок, сделанных на каждого школьника в семье в течение года. Вычислите годовые затраты на каждого школьника (на одежду, обувь, трикотаж)

-организуите рейд бережливости в школьной столовой: выявите, сколько хлеба идет в отход за 1 день. Подсчитайте, сколько хлеба выбрасывает ваша школа в течение 210 учебных дней в году. Сколько хлеба губит школьная детвора нашей школы и всей страны.

5.9.Вопросы для самопроверки

1. Что понимают под содержанием воспитания?
2. Раскройте сущность нравственного воспитания.
3. Назовите основные формы нравственного воспитания для младших школьников, подростков.
4. Какие методы и средства нравственного воспитания вы знаете?
5. Почему считается, что нравственное воспитание связано с другими направлениями воспитания?
6. Раскройте сущность эстетического воспитания.
7. Назовите основные формы эстетического воспитания для младших школьников, подростков.
8. Какие методы и средства эстетического воспитания вы знаете?
9. Раскройте сущность экологического воспитания.

10. Назовите основные формы экологического воспитания для младших школьников, подростков.
11. Какие методы и средства экологического воспитания вы знаете?
12. Раскройте сущность гражданского воспитания.
13. Назовите основные формы гражданского воспитания для младших школьников, подростков.
14. Какие методы и средства гражданского воспитания вы знаете?
15. Раскройте сущность экологического воспитания.
16. Назовите основные формы экологического воспитания для младших школьников, подростков.
17. Какие методы и средства экологического воспитания вы знаете?
18. Раскройте сущность трудового воспитания.
19. Назовите основные формы трудового воспитания для младших школьников, подростков.
20. Какие методы и средства трудового воспитания вы знаете?
21. Раскройте сущность физического воспитания.
22. Назовите основные формы физического воспитания для младших школьников, подростков.
23. Какие методы и средства физического воспитания вы знаете?
24. Раскройте сущность экономического воспитания.
25. Назовите основные формы экономического воспитания для младших школьников, подростков.
26. Какие методы и средства экономического воспитания вы знаете?

Лекция № 6. Предмет и задачи современной дидактики

Аннотация. Данная лекция знакомит с целями, задачами дидактики, основными категориями дидактика, сущностью и структурой процесса обучения.

Ключевые слова: дидактика, обучение, преподавание, образование, процесс обучения, функции.

Глоссарий

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Процесс обучения — совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда и формирование мировоззрения и мировосприятия.

Учение — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – С. 25.
2. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – С.104.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – Гл.2.
4. Кукушин В.С. Теория обучения и воспитания/В.С. Кукушин.-Ростов н/Д.:Феникс, 2005.- С.91-93.
5. Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - Гл.5,6.
6. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн. - М., 1999. - Кн.1. – С.291-316.
7. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: Академия, 2002. – С. 3-60.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: Школа-Пресс, 1997. - Гл.10.

6.1. Становление дидактики как науки

Слово «дидактика» происходит от греческого «didaktikos» – поучающий, относящийся к обучению (сравните: «didasko» – учу, изучаю; «дидакал» – учитель в школе грамматиста в древних Афинах, который обучал чтению, письму и счету).

Считается, что впервые термин «дидактика» был использован в 1613 году в работе «Краткий отчет из дидактики или Искусство обучения Ратихия», изданной в Германии. Ратихий – это латинизированная форма фамилии немецкого педагога, языковеда Вольфганга Ратке (1571- -1635), занимавшегося вопросами совершенствования методов обучения иностранным языкам. Им был предложен «метод скорого изучения» латыни, греческого и других языков. Ратке был сторонником начального обучения на родном языке. Он также разрабатывал общие вопросы организации школьного дела, был автором учебников и хрестоматий. Свои идеи относительно реформы преподавания в городских школах он представил в 1612 году съезду германских князей во Франкфурте-на-Майне («Франкфуртский мемориал»). Проанализировав сочинения и деятельность Ратихия, Кристоф Хельвиг и Йохим Юнг (ректор Гамбургской гимназии) составили «краткий отчет из

дидактики». В понимании этих авторов дидактика – искусство обучения. Следует отметить, что в средние века под искусством часто подразумевали науку. Например, искусствами назывались геометрия, диалектика и др. (вспомните «семь свободных искусств»). Понимание дидактики как искусства сохранялось до XIX века.

В.Ратке считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от частного к общему, систематически использовать повторения, обучать без принуждения и т.п. Однако, выступая за реформы преподавания, он держал в секрете найденные им принципы обучения. Это задержало их распространение. Большинство правил обучения, предложенных Раткием, близки к дидактическим принципам Я.А.Коменского (1592-1670). Автор «Великой дидактики» еще в период обучения в Гернборнском университете (1611 – 1613) ознакомился с дидактическими трудами Ратке. Особенно большое впечатление на него произвел представленный в 1612 году немецким князьям «Мемориал», в котором Ратке писал о том, как можно сделать более легким обучение.

В 1626 году близкий друг Я.А. Коменского по университету Ян Стадий попросил его дать советы, как лучше организовать обучение и написать для этого соответствующие правила. Коменский, приняв эту просьбу, попытался установить дружескую связь с Ратке, дидактические идеи которого знал и ранее. Однако В. Ратке, который всячески старался сохранить свои дидактические достижения в тайне, даже не ответил Коменскому. После этого Коменский приступил к поиску соответствующих источников. Пересмотрев вместе с Я. Стадием известные библиотеки, они обнаружили книгу Элиаса Бодина (Илия Бодин) о дидактике, изданную на немецком языке в Гамбурге в 1621 году. Эта книга содержала некоторые правила обучения латинскому языку.

Долгое время термин «дидактика» использовался в том же значении, что и термин «педагогика». Я. А. Коменский, с именем которого связано формирование теоретической педагогики, определял дидактику «как всеобщее искусство всех учить всему». При этом он не разделял обучения и воспитания, т.е. включал в понятие «дидактика» все, что относится к воспитанию и обучению. В сущности Я.А. Коменский как бы растворял педагогику в дидактике.

Такое понимание дидактики сохранялось до начала XIX века. Именно в этот период известный немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841) попытался создать «научную систему педагогики», основанную на теоретических достижениях этики и психологии. Он обосновывал систему обучения, используемую до сих пор. Согласно его концепции, обучение является основным средством воспитания. Рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, И.Ф. Гербарт ввел термин «воспитывающее обучение». Он считал, что дидактика занимается воспитывающим обучением и является частью педагогики. По мнению известного болгарского философа и педагога Ивана Марева, именно с И.Ф. Гербарта «началась та часть педагогики, которая называется дидактикой».

Большинство современных ученых рассматривают дидактику как отрасль педагогики, как теорию обучения.

В становление и развитие дидактики значительный вклад внесли отечественные ученые –педагоги – К.Д.Ушинский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин, Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, В.В.Краевский, П.И.Пидкасистый, А.А.Вербицкий и другие ученые. С их педагогическим наследием вы ознакомитесь в курсе истории образования и педагогической мысли.

Дидактика -наука о теориях образования и технологиях обучения. (В.И.Андреев)

Дидактические задачи, вопросы	Что исследуется, разрабатывается
Для чего учить	Цели обучения и образования
Чему учить	Содержание обучения и образования
Как учить	Методы обучения (преподавания и учения)
Как организовать обучение	Формы организации обучения
С помощью чего осуществляется обучение	Учебники, учебные пособия, компьютеры и т.д.
Как оценить и проконтролировать результаты обучения	Методы контроля и оценки результатов обучения
Что достигается в результате обучения	Критерии и показатели, характеризующие результаты обучения
Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективные	Принципы обучения и их система

6.2. Объект, предмет и функции дидактики

Дидактика- наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах и средствах, организации, достигаемых результатах.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет *две основные функции*: 1) теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую);

Дидактика изучает реальные процессы обучения, дает знание о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

2) практическую (нормативную, инструментальную).

Как приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Цель дидактики- исследовать происходящее в процессе обучения взаимодействие преподавания и учения в его разных формах и на основе этого предложить определенные системы обучающих воздействий, направленных на формирование личности обучаемых. Эти формы и системы находят свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенном в учебных планах, программах, учебниках.

Они реализуются в методах и средствах обучения, в его организации.

Дидактика изучает воспитательную роль учебного процесса и условия, благоприятствующие активному и творческому труду учителя, их умственному развитию. Она выясняет, при каких условиях это взаимодействие обеспечивает движение сознания обучаемых от возникновения познавательной задачи к ее решению, переход от незнания к знанию, от неумения или несовершенного навыка к формированию рациональных умений и навыков применения знаний на практике.

Задачи дидактики- разработка проблем: чему учить и как учить.

описать и объяснить процесс обучения и условия его реализации

разработать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие технологии обучения.

Объект дидактики- взаимосвязь процесса обучения и образования (обучение выступает в качестве образовательного средства).

Предмет дидактики- процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, которым он приводит.

К настоящему времени в дидактике определились *три основные концепции обучения*.

Традиционная	Педоцентристская	Современные дидактические системы
Доминирующую роль играет преподавания, деятельности учителя	Доминирующая роль отводится учению, деятельности учеников	В центре обучения – взаимодействие преподавания и учения, деятельность как учителя, так и ученика
Я.Коменский, И.Песталоцци, А.Дистервег	Л.Толстой, Д.Дьюи, В.Лай	Л.Занков, Д.Эльконин, Ш.Амонашвили, В.Давыдов
Цель: передача и усвоение готовых знаний и выработка умений и навыков их применения	Развитие личности воспитанника и раскрытие всех потенциальных возможностей через спонтанную свободную деятельность обучаемого	Цель –формирование системы знаний и обеспечение личностного развития обучаемого

6.3. Понятийная система дидактики

Основные понятия дидактики	
I. Общие понятия педагогики	Воспитание, образование, педагогический процесс, педагогическая деятельность, социализация и др.
II. Специфические для дидактики понятия	Обучение, преподавание, учение, процесс обучения, учебный предмет, содержание образования, метод обучения, прием обучения, урок и др.
III. Понятия, заимствованные из других наук	Восприятие, усвоение, умение, развитие, управление, обратная связь и др.

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение — процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение — упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия:

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1 Разъяснение учащимся целей и задач обучения	1. Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения
2. Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	2. Восприятие новых знаний, умений
3 Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений	3. Анализ, синтез, сопоставление, систематизация
4. Управление процессом познания научных закономерностей и законов	4. Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей

5 Управление процессом перехода от теории к практике	5. Приобретение умений и навыков, их систематизация
6. Организация эвристической и исследовательской деятельности	6. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем
7. Проверка, оценка изменений в обученности и развитии учащихся	7. Самоконтроль, самодиагностика достижений

Кратко напомним сущность некоторых других категорий, которые уже рассматривались в первой части.

Образование — система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

Знание — совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом (П.В. Копнин).

Умения — овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

Навыки — умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная) — то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

Содержание (обучение, образование) — система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы для наилучшей реализации поставленной цели.

Форма (от лат. forma — внешний вид, оболочка) — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т.п.

Метод (от лат. metodos — путь, способ) — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д. Это понятие употребляется и в других значениях, которые рассмотрим ниже.

Результаты (продукты обучения) — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

6.4. Обучение как способ организации педагогического процесса.

Функции и цели обучения. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.

Обучение, так же, как и образование в целом, является многозначным термином и может рассматриваться, по крайней мере, в трех аспектах: как социальное явление, процесс и деятельность.

1. Обучение — это средство передачи социального опыта, превращения его в достояние индивида, подготовки подрастающего поколения к выполнению социальных функций.

В этом значении «обучение» чаще понимается как «образование» и рассматривается как элемент социальной культуры, обеспечивающий передачу и усвоение специально оформленного опыта, который получил название «содержание обучения» или «содержание образования» — педагогически адаптированной системы знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает подготовку человека к жизни в обществе, выполнению социально значимых функций.

По назначению передаваемого опыта образование может быть общим (обеспечивающим эффективное вхождение человека в социальную деятельность) и профессиональным (готовящим к конкретной отрасли деятельности), обязательным (предусмотренным государственным стандартом в качестве базового, которое к

определенному сроку должны усвоить все обучающиеся) и дополнительным (не предписанным стандартом, а отвечающим потребностям конкретного человека).

Поскольку обучение рассматривается как социальная сфера, то оно регламентируется (в различных его аспектах) законодательными и нормативными актами. В частности, ст. 15 закона РФ «Об образовании» устанавливает автономию образовательного учреждения при организации обучения: при разработке учебных планов и программ, графиков и расписаний, выборе системы оценок и вариантов промежуточной аттестации. Вместе с тем итоговая аттестация проводится государственной аттестационной службой в соответствии с государственными образовательными стандартами (ГОС). К тому же государство гарантирует уважение человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов, а также возможность родителей (других законных представителей) ознакомиться с учебным планом, календарным учебным графиком и расписанием занятий. Учебное заведение обязано предоставить ему такую возможность, включая по их желанию и беседу с педагогами.

Обучение — это управляемый процесс закономерной, последовательной и непрерывной смены состояний его участников в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов.

Свойство обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем. Сложноорганизованные системы, к которым относится человек, имеют способность к самообучению.

Обучение- самый сложный и надежный способ получения систематического образования.

Это специфический процесс познания, управляемы педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Обучение и воспитание отличаются. Это процесс познания, в результате которого под руководством учителя в сознании ребенка происходит отражение реальной действительности.

Познавательная деятельность- единство восприятия, осмысления, теоретического

мышления и практической деятельности. Ученик учится, он познает мир. Познавание осуществляется на каждом шагу во всех видах деятельности- производительской, эстетической, общественно-полезной, художественной, обучающей. Но только в обучении познание оформляется в процесс учения.

Обучение- процесс движения от незнания к знанию, от неполного знания к более полному знанию.

Обучение –процесс, в котором видится участие обоих: учитель, осуществляющий деятельность преподавания (передает знания и руководит процессом обучения), и ученик, осуществляющий деятельность ученика (усваивает знания и вырабатывает умения и навыки).

Их совместная деятельность определяет характер процесса обучения.

Признаки обучения

двусторонность

совместная деятельность У и у

руководство со стороны У

специальная планомерная организация и управление

целостность и единство

соответствие закономерностям возрастного развития учащихся

управление развитием и воспитанием учащихся

Процесс обучения- совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда и формирование мировоззрения и мировосприятия.

Свойства образовательного процесса

- 1.двусторонность взаимодействия педагога и ученика,
- 2.направленность всего процесса на всестороннее и гармоническое развитие личности,
- 3.единство содержательной и процессуальной стороны

4. взаимосвязь всех структурных элементов,

5. реализация трех функций: развитие, обучение, воспитание человека.

Особенности процесса обучения

имеет дело преимущественно с искусственными объектами: знаковыми, схематизированными, символическими, систематизированными, модельными.

преобладает логический, когнитивный (познавательный) компонент, идет усвоение знаний, умений и навыков, способов познавательной и предметно-технологической области,

в обучении все ориентированы прежде всего на область сознания.

Признаки процесса обучения-

целенаправленный	7.плановость
специально организованный	8.руководящая роль учителя
двусторонний	9.непрерывный
целостный	10.контролируемость
динамический	11.продуктивность
управляемый	12.комплексность

Функции процесса обучения

1. *образовательная (научающая)*- это вооружение учащихся системой научных знаний, умений и навыков и использование этих знаний на практике.

Научные знания- факты, понятия, законы, закономерности, теории, теоремы, даты, события и др.

Научные знания могут быть достоверными (отражать истинную картину мира) и систематичными (в системе, последовательными, упорядоченными, осознанными, логичными).

Конечным результатом образовательной функции процесса обучения являются действенность знаний, т.е. их сознательное применение учеником на практике.

2.*воспитательная функция* предопределяется содержанием обучения, формами обучения и методами обучения.

Кроме того воспитательная функция осуществляется посредством общения

учителя и ученика. В процессе обучения воспитываются определенные взгляды, отношения, качества личности (добросовестность, инициативность, ответственность, коллективизм).

Формирование собственных взглядов, установок, суждений, поведения- это формирование мировоззрения, что характеризует главную задачу воспитывающей функции обучения.

3. *развивающая функция*. Развитие речи, мышления ученика. Идет сенсорное, двигательное, эмоционально-волевое, мотивационно-потребностное, интеллектуальное. Развиваются умственные силы ребенка, память, внимание, воображение и др.

Эти функции находятся в сложно переплетающихся связях, взаимообусловленности: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. В этом выражается диалектический характер их единства.

Функции обучения реализуются на практике:

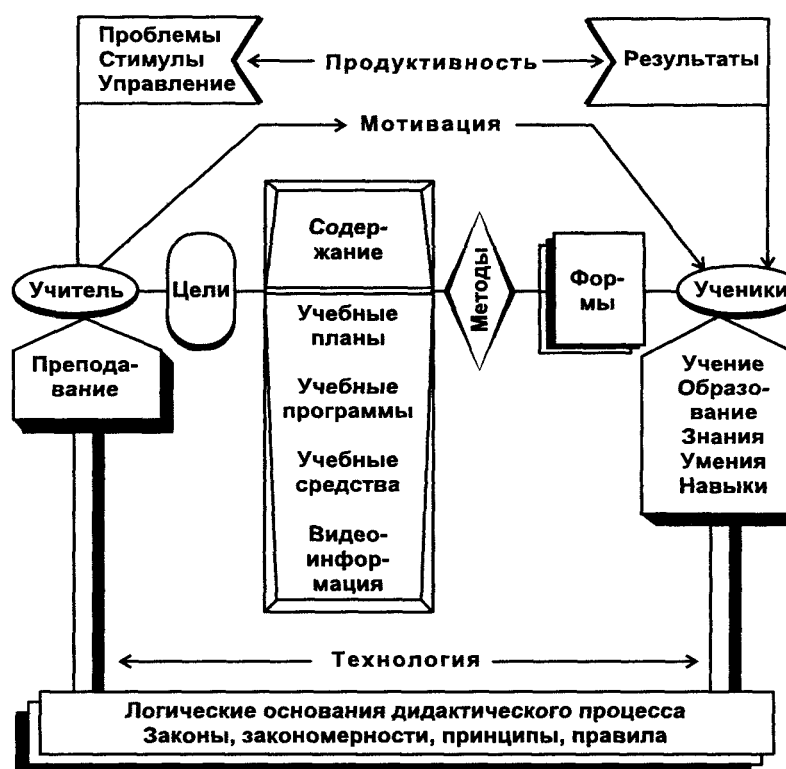
1. комплексом задач урока, включающих в себе задачи образования, воспитания и развития школьников;

2. таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе урока какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере;

3. единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения,

4. в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов одновременно.

Структура процесса обучения



Влияние основных факторов на продуктивность обучения

31 %- организационно-педагогическое воздействие (организационно-педагогическое влияние на уроках, влияние учебных целей вне школьных занятий)

16 %- время (затраты времени непосредственно на уроке, затраты времени на самоподготовку)

28 %- обучаемость (обучаемость на уроках, обучаемость во внеурочной деятельности)

25 %- учебный материал (объективная (чистая) информация, дидактическая обработка)

6.5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения

Процесс обучения- специфический вид познавательной деятельности человека

Различия

Познавательная деятельность ученого	Путь познания ученика
Познание через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки	Более ускоренно и значительно облегченно мастерством учителя
Ученый познание объективно новое	Субъективно новое (то, что уже известно науке и человечеству, что накоплено наукой)
Ученый познает новое в его первоизданном виде (может быть неполным)	Ученик познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным возможностям учеников материал
Обходится без межличностного взаимодействия	Учебное познание предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя

Единство

Их методологической основой является материалистическая теория познания:

*в человеческом познании идет отражение объективной реальности,

*отражение происходит путем ощущений,

*существует закон познания- от живого созерцания к абстрактному мышлению и от нее к практике.

В основе чувственного познания лежат ощущения и восприятие: абстрактное мышление- это познание, осмысление и обобщение.

Обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь.

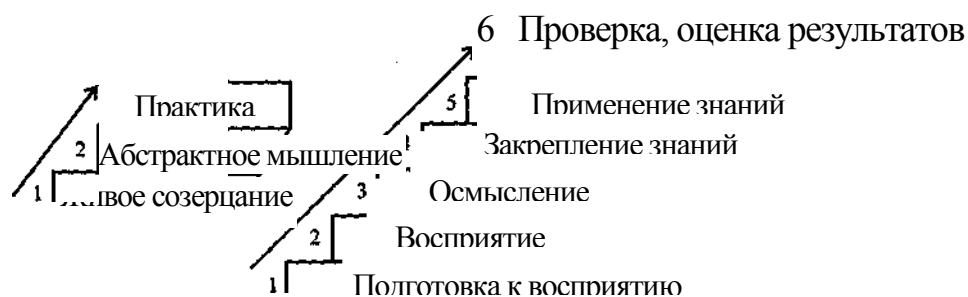
При дидуктивно-синтетической логике, наоборот, данные в виде понятий, теорий, законов водятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Процесс познания

(этапы процесса познания)

Процесс обучения

(звенья процесс обучения)



Первое звено обучения - подготовка к восприятию. Сущность содержания деятельности учителя здесь заключается в возбуждении интереса к новому знанию, в создании установки на изучение, освоение нового. Осуществляется это постановкой перед учащимися познавательных задач, организацией необходимой установки и стимулов учения, созданием проблемной ситуации.

Второе звено обучения - восприятие. После того как у учащихся возбужден интерес к тому, чему они должны научиться, и появилось желание узнать новое, учителю остается только предоставить материал для изучения. Изучаемый материал ученики воспринимают своими органами чувств (видят то, что можно увидеть, осязают, воспринимают органами обоняния, если это нужно и возможно и т.д.). Это обеспечивает формирование представлений об изучаемых объектах. Задачей учителя является обеспечение такого положения, при котором в деятельность включены как можно больше органов чувств детей.

Третье звено процесса обучения - осмысление. По своей сущности соответствует этапу абстрактного мышления в процессе познания. Отличается от него тем, что осмысление воспринятого материала (как и его восприятие на предыдущем этапе) проходит руководством и при активной помощи учителя. Учитель стимулирует отвлечение учащихся от конкретных объектов, их признаков, свойств и обеспечивает выполнение учащимися логико-мыслительных операций: он побуждает учеников

сравнивать изучаемые объекты между собой и с уже известными, осуществлять анализ и мысленное выделение отдельных признаков с отвлечением от остальных (абстрагирование), осуществлять синтез, классификацию и обобщение, формулировать понятия, правила, обосновывать законы, понимать теории и т.д.

Четвертое звено процесса обучения - закрепление и совершенные знаний, выработка умений и навыков их применения. Психическая его сущность заключается в укреплении временных связей в коре головного мозга, образовавшихся при формировании представлений и понятий на втором и третьем процесса обучения. Основным условием успешного закрепления в памяти воспринятого и осмысленного материала является- повторение, причем не механическое, а осмысленное. Выработка умений и навыков применения знаний в практической деятельности способствует как закреплению, так и более глубокому пониманию изучаемого, расширяет знания об изучаемом объекте. Важной задачей учителя на этапе закрепления является обеспечение разнообразия материала при повторении, включение детей в образную деятельность, обучение приемам эффективного рения.

Пятое звено процесса обучения - применение знаний, умений и навыков. Это звено учебного процесса по сути своей соответствует проверки на практике теории познания. Однако для учащихся он имеет несколько иное значение. Для них убеждаться в юности усвоенной теории после закрепления знаний и выработки умений применять их в практической деятельности нет, как правило, необходимости. Необходимость в другом - в обеспечении связи обучения с жизнью, в раскрытии прямых связей деятельности по усвоению знаний с практикой преобразования действительности, с организацией собственной жизни в настоящем и будущем. Для учащихся общеобразовательных школ это больше проверка собственных возможностей по использовании усвоенных знаний в своей практической жизни. Путь организации применения знаний достаточно много: от выполнения упражнений, решения задач, написания сочинений и рефератов до практической деятельности в мастерских, на участке, в библиотеке, клубе, в трудовом коллективе и т.д.

Последнее, шестое, звено учебного процесса - проверка результатов обучения, их

анализ и оценка. Сущность его в установлении обратной связи как необходимого условия успешного управления учебным процессом: учитель получает информацию об успехах каждого ученика, анализирует и оценивает эту информацию и определяет пути и способы дальнейшей работы. В случае, если учащиеся усвоили новый материал и способны использовать его в деятельности, учитель оценивает свою и их работу положительно и организует учащихся на изучение последующих разделов учебной программы. В ином случае учитель будет изыскивать возможность для исправления положения.

Естественно, разделение процесса обучения на перечисленные шесть звеньев весьма условно: в реальном учебном процессе не резкого разграничения между восприятием и осмыслением, применением знаний и проверкой результатов. Восприятие и осмысление продолжаются и в ходе закрепления, применения знаний, а проверка и оценка результатов начинаются на самом начальном этапе - подготовке к восприятию - и осуществляются постоянно. В то же время есть необходимость выделить эти звенья, поскольку они характеризуют преимущественную работу учителя и деятельность учеников в отдельные периоды обучения.

6.6. Вопросы для самопроверки

1. Определите место и функции дидактики в кругу педагогических наук.
2. Нужно ли учителю знать дидактику? Аргументируйте свой ответ
3. Каково соотношение дидактики и частной методики?
4. Дайте определения основных дидактических категорий.
5. Приведите два-три варианта трактовок понятия «образование». Сравните их между собой и отыщите общие признаки разных дефиниций.
6. Что представляет собой процесс обучения?
7. Назовите движущие силы процесса обучения.
8. Охарактеризуйте основные функции процесса обучения.
9. Какова логика учебного процесса и каков механизм усвоения знаний?
10. Раскройте особенности деятельности учителя и учащихся в процессе обучения.

Лекция №7. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности

Аннотация. Данная лекция знакомит с сущностью понятия «содержание образования», основными теориями, принципами отбора содержания образования.

Ключевые слова: содержание образования, ГОСТ, учебный план, учебная программа, учебники.

Глоссарий

Содержание образования - это дидактическое воплощение знаний о мире и способах деятельности человека в этом мире, опыта осуществления его творческой деятельности, нормы отношений к миру, к людям и к себе.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - Гл.8.
2. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн. - М., 1999. - Кн.1. – С.316-333.
- 3.Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: Школа-Пресс, 1997. - Гл.13.

7.1. Понятие и сущность содержания образования. Структура содержания образования. Принципы формирования содержания образования

Понятие «образование» включает в себя как бы два аспекта: с одной стороны - это процесс передачи социального опыта обществом подрастающим поколениям, то есть процесс обучения, и с другой - это уровень овладения человеком социального опыта, который в данном случае включает в себя процесс передачи накопленных знаний о природе, обществе и человеке, способов применения этих знаний в практической деятельности, способов добывания новых знаний и характера отношений к окружающей действительности на основе накопленных знаний и опыта. В процессе передачи обществом опыта подрастающим поколениям у них формируется и собственное отношение к окружающей действительности. Такое дидактическое толкование данного понятия не противоречит тому, которое дается в Законе РФ «Об образовании», где под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания, «сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государством образовательных уровней». Отличие данного толкования понятия «образование» заключается лишь в том, что оно рассматривается в Законе не только как социально-педагогическая, но и как социально-юридическая категория.

Содержание образования определяется в Законе как один «из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано: на обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства». Однако нужно отметить, что содержание образования - это и дидактическое воплощение знаний о мире и способах деятельности человека в этом мире, опыта осуществления его творческой деятельности, нормы отношений к миру, к людям и к себе. Содержание образования - это как бы определенное соотношение элементов важнейших видов образования.

Источники, которые служат факторами отбора содержания школьного образования

- уровень развития науки, техники, культуры, искусства.
- потребность общества в образованных людях
- цели, которые ставит общество перед образовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития
- реальные возможности процесса обучения
- потребности гуманизации образования
- психические возможности учащихся
- образовательные потребности населения и дополнительные образовательные услуги

Принципы формирования содержания

Анализ большого количества отечественных и зарубежных дидактических источников позволяет выделить следующие общие принципы формирования содержания школьного образования:

1. Гуманистичности, обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей и здоровья человека, свободного развития личности.
2. Научности, проявляющейся в соответствии предлагаемых для изучения в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса.
3. Последовательности, заключающейся в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него.
4. Историзма, означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли науки, человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых.
5. Систематичности, предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе, построение всех учебных курсов и всего содержания школьного обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры.
6. Связи с жизнью как способа верификации (проверки) действительности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсального средства подкрепления школьного образования реальной практикой.

7. Соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности школьников, которым та или иная система знаний, умений предлагается для освоения; если материал, которым учащиеся овладевают, слишком легкий, то и знания, и познавательные силы растут медленно, несоразмерно с их возможностями.

8. Доступности, определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, а также порядком введения и оптимальным количеством изучаемых научных понятий и терминов.

В программах обучения должны содержаться сведения, учитывающие общественные и индивидуальные потребности, отражающие основное современное содержание большой воспитательной и познавательной ценности. Содержание должно быть подобрано таким образом, чтобы учителя имели возможность индивидуализировать свою учебно-воспитательную работу с учетом интересов и способностей учащихся. В рамках так называемых родственных дисциплин обращается внимание на взаимосвязь отдельных разделов и тем. Содержание должно заключать в себе богатые воспитательные возможности. В него следует вводить материал, облегчающий профессиональную ориентацию молодежи.

7.2. Теории организации содержания образования

Какой характер должно иметь образование, что оно должно давать человеку? По этим вопросам существуют различные точки зрения, влияющие на формирование содержания. Наибольшую популярность приобрели две теории — материального и формального образования.

Сторонники материального образования разделяют точку зрения Я.А. Коменского, согласно которой основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник, прошедший хорошую школу, должен стать энциклопедически образованным.

Приверженцами материального образования были многие известные педагоги XIX в. Энциклопедическая модель была принята в большинстве престижных учебных заведений Европы, в частности в российских классических гимназиях. Имеет она

своих сторонников и сегодня. Возрождаемые по типу дореволюционных современные гимназии во многом копируют классическую структуру учебных предметов. Наряду с несомненными преимуществами материальное образование имеет и недостатки. Это слабая связь между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях учитель вынужден торопливо, нередко поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут составляться только по линейной схеме.

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники *дидактического формализма* придерживаются древнего афоризма: многознание уму не научает. На этих позициях стояли древнегреческий философ Гераклит, древнеримский правовед Цицерон, немецкий философ Э. Кант, а также педагог Ф. Дистервег, рекомендовавший учить воспитанников мыслить, «а остальное, т. е. знания, придет к ним в процессе роста». И. Гербарт, Г. Спенсер также были сторонниками дидактического формализма, их позиция в настоящее время нашла подкрепление в исследованиях известного психолога Ж. Пиаже. Несомненная заслуга дидактического формализма в том, что его сторонники обращали внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, мышления. Слабость их позиции в том, что средством для развития этих качеств они избрали «инструментальные предметы» — языки, математику, физику, недооценивая значения гуманитарных наук для формирования всесторонне образованной личности.

Дидактический утилитаризм (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) исходит из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика. Он должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т. д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера. Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы работы в американской школе.

Проблемно-комплексная теория, предложенная польским ученым Б.

Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Содержание обучения, утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, содержащих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории — *структурализм*. Только так можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. В старших классах следует отказаться от принципов систематичности, последовательности и историзма, организуя структуры по логическому принципу. Этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

Содержание учебного процесса как система может иметь различную структуру изложения (представления).

Элементы структуры — это отдельные знания или их элементы (шаги, порции), которые могут «сцепляться» между собой различным образом. Наиболее распространенными в настоящее время являются линейная, концентрическая, спиральная и смешанная структуры изложения содержания.

При *линейной структуре* отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время школьного обучения, как правило, только один раз. При выборе такой структуры изложения особенно важно придерживаться требований последовательности, историзма, систематичности, доступности. Данная структура оправдывает себя при изложении истории, языков, литературы, музыки и т. д.

Концентрическая структура предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и

расширяются. Эта структура широко используется при изложении физики, химии, биологии.

Характерной особенностью *спиральной структуры* изложения является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В спиральной структуре нет перерывов, характерных для концентрической структуры, нет в ней и одноразовости в изучении знаний, которая отличает линейную структуру. Наиболее эффективной спиральная структура оказывается при организации содержания общественных, педагогических, психологических наук.

Составители учебных книг сегодня все больше используют возможности *смешанной* структуры, являющейся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

При выборе структуры организации содержания учитываются цели обучения, требования к уровню обученности, характер и особенности изучаемых знаний, а также, по возможности, особенности тех групп учащихся, которым будет адресовано разрабатываемое содержание.

7.3. Способы структурирования содержания образования

1. Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами действительности; теории, содержащие систему знаний об определенной совокупности объектов, о законах и о методах объяснения и предсказания той предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни,

установленных в данном обществе.

2. Система умений и навыков, т.е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета, общих для всех, формирующихся на базе полученных знаний человеку сохранять и воспроизводить добытое человечеством.

3. Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Последнее предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию,
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых,
- видение структуры объекта;
- альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы;
- нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

4. Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

7. 4. Носители содержания образования

1. Образовательный стандарт

В нашей стране в соответствии с Законом РФ «Об образовании» введены образовательные стандарты (начальной, основной и полной школы, высшей школы). Стандарт образования— это федеральный нормативный документ, в обязательном порядке определяющий:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

-требования к уровню подготовки учеников.

Деление содержания образования на федеральный, региональный и школьный компоненты закладывает нормативные основы большой вариативности содержания образования в школах разного типа. На федеральном уровне дается базовый стандарт образования по разным предметам, т.е. то обязательное, что необходимо изучить и что обеспечивает единство школьного образовательного пространства в стране.

Потребности и интересы в области образования всех народов страны обеспечивает национально-региональный компонент. Он отражает национальное своеобразие культуры.

С помощью школьного компонента реализуются интересы конкретного образовательного учреждения, и каждая школа в каждом регионе определяет тот или иной объем учебного времени на те или иные учебные предметы, глубину и характер их изучения в зависимости от типа учебного заведения и с учетом федерального и регионального компонентов,

В начавшемся в 2001 г. эксперименте по переходу на двенадцатилетнюю школу в экспериментальные базисные учебные планы общеобразовательных учреждений РФ с 1-го по 12-й класс введен четвертый компонент — ученический: индивидуальные и групповые консультации, активно-двигательного и поискового характера. «За счет часов ученического компонента реализуются новые формы и приемы организации образовательного процесса, обеспечивающие личностную ориентацию, включая организацию индивидуальной и групповой поисково-исследовательской работы, проектной и активно-двигательной активности обучающихся». Но они не относятся к максимальной нагрузке и могут не использоваться обучающимися, держание учебного материала, необходимого для изучения в конкретной школе, определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебниках, электронных накопителях (видеодиски, видеокассеты, компьютерные программы).

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах).

2. *Учебный план* — это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т. п.

В учебном плане находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, победившая концепция формирования содержания. Он разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные (по выбору). В большинстве стран учебные планы разрабатываются и утверждаются центральными органами просвещения. Типовые учебные планы не всегда подходят для новых учебных заведений (гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ), которые разрабатывают свои собственные документы.

3. На основе учебного плана составляются **учебные программы** по всем предметам. Учебная программа содержит:

- объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения;
- тематическое содержание изучаемого материала;
- ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- перечень основных мировоззренческих вопросов;
- указания по реализации межпредметных и межкурсовых связей;
- перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процессов дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В любом учебном

заведении сегодня могут применяться одновременно несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями. Решение о введении дифференцированных программ и создании классов с углубленным или, наоборот, облегченным изучением предмета принимают школьные советы.

4. Содержание образования подробно раскрывается в *учебной литературе*. К ней относятся: школьные учебники, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т. п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому подготовке эффективных учебных пособий уделяется большое внимание, к созданию учебных книг привлекаются виднейшие специалисты.

Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, а также быть интересным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным. Учебник должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. В соответствии с требованием стабильности учебник должен иметь устойчивую основу. Мобильность обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует блочная конструкция учебника, допускающая вставки, расширяющие блоки. Требования, предъявляемые к учебной книге, настолько многогранны и противоречивы, что во всем мире ощущается дефицит хороших учебников, имеющий тенденцию к увеличению по мере роста объема знаний и новых требований. В экономически развитых странах издаются альтернативные (параллельные) учебники, благодаря чему учителя и учащиеся имеют возможность выбирать лучшие.

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное освоение учебного материала. В связи с решением этих задач учебник выполняет следующие дидактические функции:

1. Мотивационную, которая заключается в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе.

2. Информационную, позволяющую учащимся расширять объем знаний всеми доступными способами преподнесения информации.

3. Контрольно-корректирующую (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а также выполнение тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Наряду с традиционными все шире применяются безбумажные учебные материалы: видеодиски, видеокассеты и др. Дидактические оценки этих новых и необычных средств обучения противоречивы — от восторженных утверждений о революции в образовании до унылой констатации низкой результативности и бесполезности. Можно ожидать, что там, где требуется образное, эмоциональное изложение фактического материала, видеоучебники принесут пользу, но с их помощью трудно развивать продуктивное мышление, тренировать умения и навыки, решать другие задачи. Поэтому их целесообразно применять в комплексе с традиционными учебными материалами.

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают компьютерные обучающие программы. Знание, переданное компьютером, неизбежно является неполным, усеченным, формализованным. Поэтому компьютерные учебные материалы оказываются весьма эффективными при изучении знаний, имеющих логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний.

7.5. Вопросы для самопроверки

1. Раскройте сущность понятия «содержание образования». Какие подходы к его определению прослеживаются в современной дидактике?
2. Из каких основных компонентов складывается содержание образования?
3. Какие существуют теории формирования содержания образования? Какие из них в наибольшей степени отвечают требованиям сегодняшнего дня?

4. Какие существуют принципы и критерии отбора содержания общего образования?

Лекция № 8. Закономерности обучения и система дидактических принципов. Методы и средства обучения

Аннотация. Данная лекция знакомит с основными понятиями лекции «закономерности», «принципы», «методы» и «средства».

Ключевые слова: закон, закономерности обучения, методы обучения, средство обучения.

Глоссарий

Дидактические принципы (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи.

Метод (от греч. methodos — путь к цели) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности, определенным образом упорядоченную деятельность.

Метод обучения — это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, применяемая для достижения целей обучения.

Средства обучения — орудия деятельности учителя и учащихся, используемые для достижения целей обучения; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М.: Владос-Пресс, 2002. – С. 90-106.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – Гл.2,3,4.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М.: Высшая школа, 1990.- Гл.13, 14.
4. Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - Гл.7, 9.
5. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн. - М., 1999.- Кн.1. – С.419-511.
6. Ситаров В.А. Дидактика. – М.: Академия, 2002. – С.232-244.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: М.:Изд-кий центр «Академия», 2002- С.165-185, 268-277.

8.1. Законы и закономерности обучения

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда; 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи.

1. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.
2. Закон взаимосвязи теории и практики в обучении.
3. Закон взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности.

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные (конкретные). Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, называются общими, те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, — частными (конкретными). В числе конкретных закономерностей процесса обучения выделяются закономерности: собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

Общие закономерности процесса обучения характеризуются:

- выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения;
- вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксаций общих связей между ними;
- лаконичностью и точностью формулировок.

Этим требованиям отвечают следующие общие закономерности процесса обучения.

1. Закономерность цели обучения.

Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2. Закономерность содержания обучения.

Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. Закономерность качества обучения. Эффективность каждого нового этапа

обучения зависит от:

а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения.

4. Закономерность методов обучения.

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса.

5. Закономерность управления обучением.

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий.

6. Закономерность стимулирования обучения.

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Сфера действия частных (конкретных) закономерностей обучения распространяется на отдельные компоненты учебного процесса. Современной науке известно большое количество конкретных закономерностей. Приведем часть их без комментариев.

Конкретные закономерности обучения

Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.

2. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий.

3. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий.

4. Результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямой

пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми.

5. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания.

6. Результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность (Л.В. Занков).

7. Результаты обучения зависят от применяемых методов.

8. Результаты обучения зависят от применяемых средств.

9. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации.

10. Результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части.

11. Результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.

12. Обучение путем «делания» в 6—7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

Гносеологические закономерности

1. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться.

2. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности учащихся.

3. Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений.

4. Умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности (И.Я. Лернер).

5. Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.

6. Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий.

7. Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться.

8. Продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.

9. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.

Психологические закономерности

1. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности.

2. Продуктивность обучения, (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся.

3. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.

4. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки.

5. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся.

6. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся.

7. Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учащихся к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых.

8. Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых.

9. Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.

10. Обученность прямо пропорциональна обучаемости.

11. Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.

12. В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в одиннадцать — пятнадцать лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте шести — десяти и шестнадцати-семнадца-ти лет.

13. Закон Йоста. Из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация.

14. Закон Йоста. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

15. Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала (Е.Р. Хилгард).

16. Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированное™ навыков и умений.

17. Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения (фон Кубе).

18. Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала (Г.Эббингауз).

19. При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания (И. Каин, Р. Уилли).

Кибернетические закономерности

1. Эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

2. Качество знаний зависит от эффективности контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения:

$$P = \frac{N}{0,981 \cdot S \cdot a},$$

где N — число наблюдаемых оценок, а — число учащихся, подвергнутых инспектированию, S — число уроков по учебному плану за инспектируемый период (Г.В. Воробьев).

3. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

4. Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

5. Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, — «программа движений» и ее результаты — «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность (П.К. Анохин).

Социологические закономерности

1. Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

2. Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.

3. Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

4. Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием.

5. Престиж учащегося в классе зависит от: а) позиции, которую он занимает; б) роли, которую он исполняет; в) академических успехов и достижений; г) индивидуальных качеств.

6. Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися.

7. Дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом, каждого учащегося в отдельности.

Организационные закономерности

1. Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

2. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям.

3. Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности учащихся.

4. Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.

5. Между наполняемостью класса (а), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученика (б) и среднегрупповой успеваемостью класса (с) существует зависимость

$$V_c < V_a < V_b \text{ (Г.В. Воробьев).}$$

6. Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (Вагер, Блажек).

7. Умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток (М.В. Антропова и др.).

8. Активность умственной деятельности учащихся зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания и труда (М.В. Антропова и др.).

9. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

2. Принципы обучения как категории дидактики, отражающие ее нормативную функцию

8.2. Принципы и правила обучения, их соотношение

Дидактические принципы (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретно-историческом виде (М.А. Данилов). Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

В педагогической интерпретации правило — это основанное на общих принципах

описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения определенной цели. Чаще всего под правилами обучения понимают те руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

Принцип наглядности

В процессе познания окружающей действительности (то же и в процессе учения) участвуют все органы чувств человека. Поэтому принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако пропускная способность у органов чувств или «каналов связи» человека с окружающим миром различна. По мнению некоторых специалистов, если, например, орган слуха пропускает 1000 условных единиц информации за единицу времени, то орган осязания за ту же единицу времени пропускает 10 000 условных единиц информации, а орган зрения — 100 000, т.е. около 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения.

Таким образом, отмечая наибольшую пропускную способность информации у органов зрения, мы ставим принцип наглядности на первое место. Однако он предусматривает не только опору на зрение, но и на все другие органы чувств. На это положение обращал внимание и великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он отмечал, что чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления, тем прочнее оно закрепляется в нашей памяти. Физиологи и психологи объясняют это положение тем, что все органы чувств человека взаимосвязаны. Экспериментально доказано, что если человек получает информацию одновременно с помощью зрения и слуха, то она воспринимается более обостренно по сравнению с той информацией, которая поступает только через посредство зрения, или только через посредство слуха.

Применение наглядных и технических средств обучения способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, с жизнью; формирует навыки технической культуры;

воспитывает внимание и аккуратность; повышает интерес к учению и делает его более доступным.

Наглядность, используемая в процессе изучения различных учебных дисциплин, имеет свои конкретные особенности, свои виды. Однако дидактика изучает процесс обучения как таковой, безотносительно к какому-либо учебному предмету, поэтому она изучает наиболее общие виды наглядности:

Натуральная или естественная наглядность. К этому виду относятся естественные объекты и явления, т.е. такие, какие встречаются в действительности. Например, в процессе обучения демонстрируются растения или животные на уроках биологии, электродвигатели при изучении физики и т. п.

Изобразительная наглядность. К этому виду относятся: макеты, модели каких-то технических устройств, стенды, разнообразные экранные средства (учебные фильмы, диафильмы и пр.), графические учебные пособия (плакаты, схемы, таблицы, рисунки и пр.). К этому виду относится большинство наглядных пособий, которые используются в процессе обучения.

Специфическим видом наглядности является словесно-образная наглядность. К этому виду относятся яркие словесные описания или рассказы об интересных случаях, например, при изучении истории или литературы, различного рода звуковые средства (видео и магнитофонные записи).

Другим видом наглядности является практический показ обучающим тех или иных действий: выполнение физических упражнений на уроках физкультуры, работа с определенным инструментом на уроках трудового обучения, выполнение конкретных практических операций при обучении в ПТУ и т. п.

Все названные основные виды наглядности очень часто дополняются еще одним своеобразным видом, это так называемая внутренняя наглядность, когда в процессе обучения как бы осуществляется опора на прежний опыт обучающихся, когда им предлагается просто представить какую-либо ситуацию, какое-то явление. Например, при выводе формулы расчета сопротивления проводника (на уроках физики) учащимся не надо показывать проводники разного сечения, из разного материала. Здесь необходимо, чтобы они представили абстрактный проводник и логически

рассуждали, отчего может зависеть его сопротивление.

В последнее время особое значение в процессе обучения отводится изобразительной наглядности (хотя желательно использовать разнообразные виды в их сочетании). Преимущества изобразительной наглядности (учебные кинофильмы, например) заключаются в том, что она дает возможность показать некоторые явления в ускоренном темпе (образование ржавчины при коррозии металлов) или в замедленном (сгорание горючей смеси в двигателе).

Реализуется принцип наглядности посредством следующих правил обучения:

1. Нельзя игнорировать даже самые простые, технически несовершенные, устаревшие пособия, если они дают положительный результат. Это могут быть, к примеру, самодельные пособия, изготовленные учителем или учащимися. Такие старые пособия порой не дают должного эффекта не потому, что они плохи сами по себе, а потому что неправильно используются.

2. Наглядные пособия необходимо использовать не для того, чтобы «осовременить» процесс обучения, а как важнейшее средство успешного обучения.

3. При использовании наглядных пособий должно соблюдаться определенное чувство меры. Если учитель даже располагает большим количеством хороших пособий по конкретному учебному материалу, это не значит, что они все обязательно должны быть использованы на уроке. Это ведет к рассеиванию внимания, и усвоение материала будет затруднено.

4. Демонстрировать наглядные пособия нужно лишь тогда, когда они необходимы по ходу изложения учебного материала. До определенного момента желательно, чтобы все приготовленные наглядные пособия (приборы, карты и пр.) были каким-то образом закрыты от взора учащихся. Их необходимо демонстрировать в определенной последовательности и в необходимый момент. Исключения составляют наглядные пособия типа табличек с правильным написанием трудных слов, плакатов каких-либо сложных физико-математических формул, таблиц умножения, математических постоянных величин, которые необходимо запомнить и т. п. Такие наглядные пособия должны постоянно находиться перед глазами учащихся.

5. С целью концентрации внимания учащихся необходимо руководить их наблюдениями. Прежде чем демонстрировать наглядное пособие, нужно разъяснить цель и последовательность наблюдения, предупредить о каких-то побочных, несущественных явлениях.

Наглядные пособия сами по себе в процессе обучения никакой особой роли не играют, они эффективны только в сочетании со словом учителя. Очень часто принцип наглядности воспринимается педагогами как необходимость непосредственных наблюдений учащимися за определенными явлениями. Однако не всякое восприятие и не всегда продуктивно, оно может быть таковым только при активном мышлении, при возникновении вопросов и стремлении учащихся найти на них ответы. Еще Н.Пирогов в свое время отмечал, что «ни наглядность, ни слово сами по себе, без умения с ними обращаться как надо... ничего путного не сделают».

Существуют разные способы сочетания слова и наглядности, которые подробно проанализированы и обобщены Л.В.Занковым в его книге «Наглядность и активизация учащихся в обучении». Наиболее типичными из них являются:

- при помощи слова учитель сообщает сведения об объектах и явлениях и потом, демонстрируя соответствующие наглядные пособия, подтверждает правдивость своей информации;
- при помощи слова учитель руководит наблюдениями учащихся, а знания о соответствующих явлениях они приобретают в процессе непосредственного наблюдения за этим явлением.

Очевидно, что второй способ более эффективен, нежели первый, так как он ориентируется на активизацию деятельности учащихся, но чаще всего используется именно первый. Это объясняется тем, что первый способ более экономичен по времени, он проще для учителя и требует меньшего времени при подготовке к занятиям.

С одной стороны, наглядность может быть использована с целью обогащения чувственного опыта учащихся. В этих случаях она должна быть как можно ярче и красочнее, например, при изучении истории, литературы и т. п.

С другой стороны, наглядность может использоваться лишь для разъяснения

сущности явления. Когда младших школьников мы обучаем счету, то не нужны плакаты с красивыми корабликами или самолетами, здесь необходимы плакаты с обычными карандашами, так как в противном случае мы привлечем внимание детей не к количеству предметов, не к счету, а к самолетикам, к самой картинке.

Принцип сознательности и активности

Одной из важнейших целей обучения является формирование у учащихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. Общеизвестно, что лишь те знания становятся убеждениями человека, которые усвоены сознательно. Однако в процессе обучения учащимся передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, т.е. сознательно.

Сознательность в усвоении материала учащимися во многом зависит от деятельности учителя, которому необходимо постоянно следить за вниманием учащихся в процессе обучения, стимулировать его постановкой проблемных ситуаций, но не вопросов на уровне актуального развития, что не способствует активизации внимания учащихся.

Известный философ Э.В. Ильенков обращал внимание на то, что в процессе обучения мы часто формируем знания, но при этом они не способствуют развитию мыслительной деятельности, а именно это должно быть главным. «Мышление и есть реально функционирующее знание». На это же обращает внимание и В.В. Давыдов в работе «Виды обобщения в обучении». Он подчеркивает, что в процессе обучения необходимо формировать знания не только о внешних признаках предметов или явлений, но и отношение к предмету или явлению на основе изучения их внутренних свойств.

В процессе обучения необходимо учитывать, прежде всего, наиболее общие признаки сознательного усвоения знаний:

- учащиеся должны уметь облекать свои знания в правильную словесную оболочку (выражение «знаю, но сказать не могу» - признак отсутствия знаний);
- сознательность выражается и в положительном отношении учащихся к изучаемому материалу, в их заинтересованности;

- признаком сознательного усвоения учебного материала является степень самостоятельности; чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания.

Правила принципа сознательности и активности в обучении:

1. Учащимся всегда должен быть ясен смысл поставленных перед ними учебных задач, они должны понимать цель обучения. Урок должен начинаться постановкой проблемы и вестись с опорой на предыдущий опыт учащихся, на имеющуюся у них систему знаний. Учитель должен использовать все имеющиеся в его распоряжении приемы, чтобы вызвать интерес у учащихся к изучаемому материалу.

2. Учащиеся должны усваивать в процессе обучения не только информацию о предметах и явлениях, а понимать их внутреннюю сущность, должны прийти к пониманию закономерностей, которые смогут потом использовать на практике.

Примером реализации этого правила может служить деятельность В.Ф.Шаталова, который давал материал по каждой изучаемой теме в полном объеме, чтобы учащиеся увидели внутренние закономерности изучаемого явления. А потом, в процессе неоднократного повторения, добивался усвоения отдельных фактов и деталей и их систематизации.

3. Исследования психологов показывают, что важнейшим условием активности учащихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения. Поэтому одной из задач педагога является формирование у них потребности и навыков такой деятельности. Самоконтроль и самооценка должны стать обязательным элементом современных обучающих технологий.

4. Особая роль в сознательном и активном усвоении знаний принадлежит интересу, который может проявляться благодаря использованию ярких примеров, использованию неизвестного учащимся дополнительного учебного материала и т. п. Для реализации принципа сознательности и активности необходимо формировать интерес не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения. Учащимся должно быть интересно не только получать новую информацию, но и учиться, им должен быть интересен сам процесс познания.

Соблюдение этих правил способствует формированию убеждений, а не накоплению формальных знаний. Соблюдение данного дидактического принципа

имеет огромное значение, так как «убеждения не купишь в лавке», о чем писал Д.И. Писарев - они формируются в процессе познавательной деятельности.

Принцип доступности

Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться «легкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся.

Не надо забывать и о том, что высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным для учащихся.

Когда речь заходит о трудовом воспитании, то обычно имеются ввиду лишь «уроки труда», хотя важнейшим путем такого воспитания является учебный труд учащихся. Учение - это ежедневный многочасовой труд. Необходимо, чтобы процесс обучения был трудным, но посильным и интересным, чтобы учащиеся чувствовали уверенность в своих силах, которая ведет к творческой активности.

Доступность обучения прежде всего определяется возрастными особенностями учащихся, но необходимо учитывать и другие факторы. Если учащихся вооружить более рациональными приемами работы по усвоению знаний, то это расширит их познавательные возможности, а значит, сделает доступным более сложный учебный материал.

Доступность определяется многими факторами: соблюдением принципов дидактики, тщательным отбором содержания, использованием более эффективной системы его изучения, более рациональных методов работы, мастерством самого обучающего и т. п.

В начале XX в. обучение начиналось с 9—10 лет, потом с 8 лет, а с 1944 г. стали обучать с 7 лет, в настоящее время официально обучение начинается с 6 лет. И это не означает что «опускалось» само содержание обучения, изменился характер обучения. И сегодня некоторые знания, формируемые в недалеком прошлом у школьников 12—13-летнего возраста, легко усваиваются 8—9-летними детьми.

Если первоначальная ступень школьного обучения ориентировалась прежде всего

на формирование навыков чтения, письма, счета, то сегодня младшим школьникам даются и теоретические сведения о некоторых явлениях, что способствует развитию у них мышления.

Доступность учебного материала нельзя отождествлять с его сложностью. Он может быть трудным для одного ученика и совсем не трудным для другого. Поэтому доступность должна определяться уровнем подготовки ученика, его умственными и физическими возможностями.

Как правило, принцип доступности нарушается по трем основным причинам:

1. Учебный материал недоступен учащимся по своей глубине (большое количество абстрактных рассуждений, непонятных формул, математических расчетов и т. п.) и они не могут понять сущности изучаемого материала;

2. Материал недоступен по объему, в этом случае учащиеся не всегда успевают «переварить» соответствующее количество материала и усваивают его довольно поверхностно.

3. Материал недоступен для учащихся ввиду физического перенапряжения. В данном случае имеется ввиду не просто усталость школьников, а именно перенапряжение в процессе выполнения непривычно большой физической нагрузки (в домашних условиях, в спортивных секциях и т. п.).

Правила принципа доступности в обучении

1. Одним из главных правил является необходимость совпадения темпа сообщения информации учителем и скорости усвоения этой информации учащимися. Очень часто возникает вопрос: учитель должен говорить быстро или медленно? На него нельзя дать однозначного ответа. Скорость информации, сообщаемой учителем, должна учитывать особенности возраста, подготовленности и общего развития учащихся.

2. В процессе обучения необходимо ориентировать учащихся прежде всего на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Традиционный репродуктивный (объяснительно-иллюстративный) процесс обучения ориентирует именно на запоминание, на повторение информации, данной учителем. Поэтому необходимо ставить учащихся в проблемные ситуации, предложить им, например,

задачу практического содержания, для решения которой надо использовать на практике знания, данные учителем, а не просто повторить их.

3. Необходимо соблюдать и такие традиционные правила, как «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному» и т. п. Однако необходимо помнить об относительности этих правил. Так, например, простейшими структурными элементами изучаемых объектов (организмов и веществ) являются атомы и клетки, но в процессе обучения мы вначале изучаем целостные организмы и вещества и лишь потом переходим к изучению их глубинной структуры.

Понятие «близкое» так же трактуется не в буквальном смысле. Например, учащимся ближе современные социальные отношения, однако изучаются вначале те, которые существовали в древней истории, поскольку они ближе учащимся, нежели сложнейшие современные отношения. Когда мы говорим о «близком», имеем ввиду то, что учащемуся легче представить.

Процесс обучения не может быть легким. «Легкое» в данном случае означает, что учащийся способен преодолеть поставленные перед ним затруднения самостоятельно.

От известного к неизвестному. Учащийся может приобретать новые знания только на основании и с помощью уже имеющихся в его сознании сведений и выработанного ранее желания узнать что-то новое, интересное или полезное для него.

Эти правила нельзя рассматривать упрощенно и использовать в основном только в одном направлении, индукция должна соседствовать с дедукцией, что обогатит методический багаж педагога.

Принцип научности

Принцип научности, в отличие от многих других, долгое время не был необходимым в организации обучения, так как и сама наука не играла существенной роли в процессе трудовой деятельности человека. Поэтому он не выделялся Я.А. Коменским. В дальнейшем, с повышением роли знаний в практической деятельности человечества, в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими

толкованиями явлений окружающего мира стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности и в систему образования.

Главной целью данного принципа является то, чтобы учащиеся понимали, что все в этом мире подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе.

Правила принципа научности:

1. Принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки. Упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности. Те элементарные познания об окружающем мире, которые учащиеся получают в младшем возрасте, не должны отвергаться впоследствии, а должны лишь только расширяться и обогащаться. Терминология же должна оставаться единой на протяжении всей учебы.

2. В процессе обучения необходимо знакомить учащихся с новейшими достижениями в соответствующих науках, с происходящими дискуссиями и только что возникшими гипотезами. В доступной форме надо знакомить и с методами научного исследования, т.е. включать учащихся в самостоятельные исследования: проведение наблюдений, постановка экспериментов, работа с литературными источниками, выдвижение соответствующих проблем и их разрешение.

3. Необходимо не только правдивое толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство учащихся с различными точками зрения на них.

4. В процессе изучения закономерностей развития объективного мира у учащихся должно формироваться научное мировоззрение.

5. В процессе обучения необходимо разоблачение различного рода лженаучных и ошибочных теорий, взглядов и представлений.

Принцип систематичности и последовательности

Впервые этот принцип, как и многие другие, был применен Я.А. Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и

целесообразным.

Эти идеи были позднее развиты Песталоцци и К.Д. Ушинским, который отмечал, что «голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет».

Принцип систематичности предполагает, чтобы изложение учебного материала учителем доводилось до уровня системности в сознании учащихся, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

В нашей отечественной педагогике этот принцип долгое время нарушался, особенно начиная с 20-х гг. двадцатого века, когда работали по так называемым комплексным программам, когда использовались методы проектов, бригадно-лабораторные методы и отсутствовали стабильные учебники. Часто можно было наблюдать, как учащиеся на уроках математики легко справлялись с простейшими уравнениями типа: $x = 2y$, чему равен y ? Но совершенно не понимали, как найти, чему равно время (t) из формулы $S = V \cdot t$ на уроках физики, хотя это одно и то же уравнение. Ни о какой системе в знаниях в то время не могло быть и речи.

Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами. То же самое происходит и при параллельном изучении различных предметов по школьной программе, между ними устанавливаются так называемые межпредметные связи, которые являются одним из важнейших условий реализации принципа систематичности и последовательности в учебном процессе.

Для межпредметных связей необходимо выделять так называемые «сквозные объекты», как рекомендуют психологи. Это наиболее важные явления, которые изучаются в разных учебных предметах (например, уровень развития культуры какой-то исторической эпохи, особенности которого изучаются и на уроках истории, и на уроках литературы). Между такими предметами, как история и литература, математика и физика, черчение и трудовое обучение, должны постоянно осуществляться межпредметные связи, должны поддерживаться повседневные контакты между учителями (взаимное посещение уроков, совместное перспективное

планирование, выделение «сквозных тем» и т. д.). В последние годы отдельными учителями разрабатываются авторские интегративные программы по комплексному изучению определенных разделов учебных предметов.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преимущество в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных ступенях школьного обучения (в начальной, основной и средней), чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном учащимися ранее.

Правила принципа систематичности и последовательности

1. Реализация преимущества и установление ассоциаций в процессе обучения с целью реализации данного принципа во многом зависит от планирования учебной работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенные знания и т. д.).

2. Учитель не имеет морального права переходить к изучению последующего учебного материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий (даже, если учитель ограничен рамками программы, количеством часов на изучение той или иной темы).

3. С целью реализации данного принципа необходимо осуществлять как бы «опережающее обучение». На каждом уроке при изучении любого учебного материала необходимо создавать «почву» для изучения последующего. Для начинающего учителя необходимо каждый раз готовиться не только к очередному уроку, а как бы одновременно к двум или даже нескольким.

4. Принцип систематичности и последовательности требует постоянного повторения изученного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного (традиционный репродуктивный характер обучения как раз и ориентирует на такое воспроизведение: повторение после учителя, пересказ о прочитанном в учебнике и т. д.). Необходимо, чтобы при повторении пройденного учащиеся рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим личным опытом, с личными наблюдениями, со знаниями по другим учебным дисциплинам и т. п.

Большое значение для реализации принципа систематичности и последовательности имеет практическая деятельность учащихся, когда они могут применить теоретические знания в практической деятельности. Важность такой связи подчеркивается введением самостоятельного принципа: связи теории с практикой.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками

Принцип прочности означает способность учащегося при необходимости воспроизвести изученное и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности, т.е. прочность это не только глубокое запоминание, но и умение воспользоваться тем, чем располагает память. В этом заключается главная особенность данного принципа.

Ошибочным является традиционное (репродуктивное) обучение, которое ориентируется только на запоминание, на повторение рассказанного учителем или прочитанного в учебнике. Такой процесс обучения ориентируется только на развитие механической памяти учащихся, для чего применяется многократное повторение. На самом же деле необходимо развитие как логической, так и механической памяти на основе развития элементов рассудочной деятельности учащихся. Необходимо, чтобы учащиеся запоминали лишь основные понятия, фундаментальные, ключевые, а имея навыки рассудочной деятельности, они смогут самостоятельно обосновать новые понятия, объяснить факты и т. п.

Приведем пример. В четвертом классе учащимся был задан вопрос: «Чему равна длина окружности земного шара?» Никто никогда им ни о чем подобном не говорил. «Лес» рук и соответствующие ответы: миллион километров, сто миллионов, миллиард километров и т. п. Назывались самые большие числа, известные учащимся. Но один дал конкретный ответ: 11 000 км. На вопрос, почему он так считает, он ответил, что когда-то учительница говорила, что протяженность нашей страны составляет 2200 км, он представил глобус и решил, что эта длина может уложиться пять раз, поэтому 2200 км он умножил на 5. Ответ совершенно неверный, но он ценен своими логическими рассуждениями для учащегося данного возраста.

Правила принципа доступности

1. Необходимо давать такие установки на запоминание: что, как и для чего надо

запоминать. Например, учитель говорит «это надо запомнить хорошо», «это надо запомнить навсегда» и пр. Такими установками как бы активизируется внимание учащихся и вызывает у них стремление запомнить соответствующую информацию.

2. Необходимо уметь «предотвращать забывание». Огромную роль при этом играют опорные сигналы (схемы). Например, при изучении Куликовской битвы на уроках истории учитель на доске чертит схему в форме щита, на котором слева схематически изображается войско орды в виде буквы «О», справа - основное русское войско как бы буквой «С» только наоборот, а над ней еще такая же буква «С» (тоже наоборот) только меньших размеров (запасное русское войско). Вместе эти две буквы «С» будут изображать как бы цифру «3». В верхней части щита стрелка, направленная вниз (Дмитрий Донской), в нижней части щита изображение монгольской меховой шапки, которая изображает как бы цифру «8». Если учащиеся внимательно посмотрят на данную схему, то из нее видно, что битва происходила в 1380 г. И эту цифру они никогда не забудут.

3. Более прочному запоминанию способствует и запись учащимися важнейшей информации, получаемой в процессе обучения. Даже, если все формулы, определения, даты и пр. есть в соответствующих учебниках, их желательно еще и записать, что позволяет осуществить дополнительную мыслительную операцию, лучше понять и осмыслить изучаемую информацию, а значит и лучше ее запомнить.

4. Прочности в овладении информацией в значительной мере способствует систематическое повторение («повторение - мать учения»). Однако не всякое повторение дает соответствующий положительный результат. Оно не должно рассматриваться лишь только как копирование пройденного. Повторять - это значит воспроизводить изученное с позиций новой информации, увязывать изученный материал с новыми фактами, с личным опытом, с личными наблюдениями и т. п. Такое повторение будет способствовать формированию интереса к процессу обучения в целом.

5. Прочности в овладении информацией во многом способствуют различные формы самостоятельной работы учащихся.

Практика является основой познания. Поэтому учащиеся должны понимать, что теоретические изыскания осуществляются не сами по себе и не ради развития самой науки, а для совершенствования практической деятельности, улучшения жизни людей. Проблемы, которые решают различные науки, всегда ставятся именно практикой, и результаты разрешения научных проблем всегда проверяются практикой и внедряются в практику, в общественное производство, в жизнь для того, чтобы совершенствовать ее.

Главной особенностью этого принципа и является то, чтобы учащиеся прежде всего понимали значение теории в жизни человека, в его практической деятельности. И, чтобы они умели применять усвоенные знания для решения задач практического характера, которые возникают перед ними. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Очень часто важнейшим средством реализации требований данного принципа считается организация уроков трудового обучения в школе. Действительно, трудовая деятельность школьников в процессе обучения имеет не менее существенное значение, чем учебная. Они должны быть единым целым. К тому же и сама учебная деятельность школьников должна рассматриваться как важнейший путь их трудового воспитания.

Данному принципу всегда отводилась самая значительная роль в организации отечественного процесса обучения в массовой школе. Однако с 1937 г. этот принцип стал постоянно нарушаться. Так, например, были отменены уроки трудового обучения в советской школе, против чего выступала Н.К. Крупская (ее письмо к председателю наркомпроса Жданову). Отмена уроков трудового обучения вполне отвечала идеологии того времени. До 1937 г. в результате репрессий была практически ликвидирована интеллигенция, в том числе и техническая. Нужно было создать заново «советскую» интеллигенцию, надо было молодежь готовить в вузы и техникумы, развивая умственные способности учащихся, и поэтому было взято направление лишь на интеллектуальную подготовку. Такое положение существовало до 1958 г.

В 1958 г. был принят Закон о связи обучения с жизнью, где этот принцип

рассматривался как ведущий принцип советской школы. Было введено одиннадцатилетнее обучение. Учащиеся 9, 10 и 11 классов два дня в неделю в течение всего учебного года занимались профессиональным обучением. После окончания школы, помимо аттестата зрелости, каждый получал удостоверение слесаря, столяра, лаборанта, тракториста и т. п.

Серьезное внимание уделялось связи теоретических школьных предметов с профессиональным профилем школьников.

Такая система просуществовала до 1963 г., когда отменили одиннадцатый класс и работа, начатая в 1958 г., стала сворачиваться. Начиная с 1977 г. опять стали создаваться межшкольные мастерские - УПК, которые к середине 90-х гг. также потеряли свою актуальность.

Однако принцип связи теории с практикой остается одним из важнейших, при любых отклонениях в решении вопросов трудового обучения. Особенности содержания учебных предметов, их специфика предусматривают разнообразные формы связи теории с практикой.

Традиционными путями связи теории с практикой являются разнообразные экскурсии, выполнение учащимися лабораторных и практических работ, организация различного рода наблюдений за конкретными объектами и явлениями и т. п. Однако обычно при организации процесса обучения забывают о таком пути, как опора на личный опыт учащихся. Изучая художественные произведения на уроках литературы, поэзию в частности, учащиеся должны не только воспринимать содержание, запоминать его, но и как бы переносить на себя происходящее с героями литературных произведений.

Точно так же, как и при использовании наглядных пособий в процессе обучения, когда мы говорим о необходимости соблюдать чувство меры, надо ограничивать количество конкретных примеров, раскрывающих связь теоретического материала с практическим, чтобы количество этих примеров «не заслоняло» системы формируемых знаний у учащихся.

Знакомство учащихся с практикой может осуществляться в самом начале изучения какой-то темы, прежде чем они начнут изучение соответствующего теоретического

материала, или по ходу изучения темы, или в конце.

Порой принцип связи теории с практикой подменяется так называемым политехническим принципом. Понятие это является более частным по отношению к принципу связи обучения с жизнью и распространяется только на осуществление политехнического образования.

Обучение всегда носит воспитательный характер. Обучение и воспитание это целостный процесс. Воспитанность определяется характером отношений человека к окружающей действительности. Но отношения эти формируются на основе знаний, поэтому так важно применение всех принципов обучения, которые имеют и воспитывающее значение.

Процесс обучения - это процесс передачи знаний о мире, процесс воспитания - это процесс воздействия на систему отношений учащегося к окружающей его действительности.

8.3. Методы обучения

Метод (от греч. methodos — путь к цели) — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности, определенным образом упорядоченную деятельность.

Термин «метода» в русском языке насчитывает тысячу лет. И все же пока еще не сложилось единой, общепризнанной теории методов обучения, в педагогической интерпретации этого термина нет необходимой четкости: одни и те же понятия могут быть названы методами, принципами, приемами. Методы обучения являются и исторической, и социальной категорией, так как они меняются в зависимости от исторических и социальных условий. Реформируются учебные учреждения, меняется содержание образования, вслед за этим меняются и способы деятельности обучающихся и обучаемых. Перед школой встают новые задачи, меняется содержание образования, а значит и изменяются методы обучения. Для этого используются новые средства или совершенствуются традиционные. Все это

очень усложняет толкование сущности методов обучения.

Приемы могут определяться особенностями обучающей системы; при проблемном обучении - это постановка проблемных ситуаций, при объяснительно-иллюстративном - это подробное планирование действий учащихся для достижения конкретных целей и т. п. Располагая разнообразными приемами и по-разному организуя характер деятельности учащихся и педагогов, мы, тем не менее, не можем однозначно определить сущность методов обучения.

Если процесс обучения носит в основном характер включения учащихся в непосредственную практическую деятельность (процесс обучения, как таковой, и носил характер подражательной деятельности на первых этапах своего возникновения), то методы обучения можно определить как способы включения учащихся в практическую деятельность с целью формирования у них соответствующих умений и навыков.

При догматическом обучении, когда формируются знания о явлениях без раскрытия их сути, когда такие знания не играют особой роли в предстоящей практической деятельности, методы обучения можно рассматривать как способы передачи знаний учителем учащимся в готовом виде. Общество не может позволить, чтобы подрастающее поколение каждый раз повторяли путь в познании, пройденный всеми предыдущими поколениями. И поэтому всегда какая-то часть накопленной информации, накопленных знаний будет передаваться в готовом виде.

Для того, чтобы использовать знания в практической деятельности, в каких-то совершенно новых условиях, подрастающие поколения какую-то часть накопленной обществом информации должны усваивать осознанно, понимать суть изучаемых явлений. В этом случае педагог использует различные средства доказательности, он не просто передает знания в готовом виде, а стремится, чтобы учащиеся понимали их суть. Поэтому методы обучения можно рассматривать и как способы совместной деятельности учителя и учащихся по достижению конкретных учебных целей.

На определенном этапе развития общества, при более быстром изменении характера общественного производства (в процессе обучения изучалась одна технология, а в процессе трудовой деятельности внедряются новые, ранее не

изучаемые) возникала необходимость формировать у учащихся в процессе обучения навыки и умения самостоятельной познавательной и творческой деятельности. Это привело к новому пониманию сущности методов обучения, которые стали трактоваться как способы организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.

В последнее время мы все больше внимания уделяем развитию мотивационной стороны обучения, поэтому и методы обучения можно рассматривать как способы стимулирования познавательной деятельности учащихся.

О. С. Гребенюк выделяет в качестве основных подходов к определению этого понятия следующие:

- 1) способ деятельности учителя и учащихся;
- 2) совокупность приемов работы;
- 3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;
- 4) система действий учителя и учащихся.

Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов, а есть лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы существуют в головах, в сознании, а отсюда — в сознательной деятельности человека. Метод — это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П. В. Копнин). «Под методом я разумею точные и простые правила» (Р. Декарт). Как видим, в методе философы подчеркивают прежде всего его внутреннюю сторону — правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. Таким образом, можно утверждать: метод — не само действие, не вид и не способ деятельности.

Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, — это указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать.

О методе в педагогике долгое время судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель (рассказывает — метод «рассказа», беседует — «беседы» и т. д.). При таком понимании методы не определяют поведение педагога,

не помогают ему ориентироваться в деятельности. В современном понимании педагогический метод определяется как способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленный на решение педагогической цели.

Таким образом, в педагогическом методе выделяются три его сущностных признака:

1) Понятие метода обучения отражает дидактические цели и задачи учебной деятельности, при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы учителя и познавательной деятельности учащихся.

2) Методы применяются осознанно, под контролем сознания, а нередко и по соглашению между учителем и учащимся. Они подбираются с учетом их эффективности в конкретной ситуации обучения.

3) При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

В этом отношении для обозначения одностороннего действия (воздействия) в педагогике существует термин «прием» как отдельное действие, движение; способ в осуществлении цели. По отношению к методу, таким образом, прием имеет более частный, локальный характер, является составной частью или отдельной стороной метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

В этом значении возможно употребление терминов «приемы стимулирования» и «организаторские приемы» и подобных им. Для обобщенного обозначения приемов и методов чаще всего используется термин «способ » как действие или система действий, применяемые в деятельности.

М. И. Махмутов выделяет в методе две стороны: внешнюю и внутреннюю: внешняя сторона метода отражает то, каким способом действует педагог, внутренняя — то, какими правилами он руководствуется.

Дидактический метод представляет собой единство принципов (как внутреннего правила, вытекающего из объективной закономерности) и формы (как внешнего выражения способа организации взаимодействия). Таким образом, в понятии

«метод» должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, содержания и формы, связь теории и практики.

Метод обучения — это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, применяемая для достижения целей обучения.

Метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации.

Классификация методов обучения

Классифицировать методы - это значит группировать (объединять) их по каким-то общим признакам. Можно это делать в соответствии со средствами обучения, такими как: слово (устное слово учителя или печатное слово учебника), наглядные пособия, технические средства и т. д.

В практике работы школы возникла и другая классификация, когда методы обучения группируются по основным этапам (звеньям) традиционного классического понимания процесса обучения: методы начального этапа усвоения знаний (устное изложение, беседа, лабораторная работа, работа с книгой и пр.); методы совершенствования знаний (упражнения, повторение); методы закрепления; методы формирования умений и навыков; методы творческой деятельности; методы закрепления; методы контроля знаний, умений и навыков (М.А.Данилов и Б.П.Есипов)

Ряд классификаций:

- по субъекту деятельности — методы учителя, учащегося, их совместной работы;
- по источнику «передачи знаний» — словесные, наглядные, практические методы (Е. Я. Голант, И. Т. Огородников, С. И. Перовский);
- по характеру взаимодействия учителя и учащихся — объяснительно-иллюстративные (рассказ, беседа, показ, инструктаж, объяснение), репродуктивные (лекция, демонстрация, алгоритмическое предписание, пример, упражнение), проблемного изложения (проблемная беседа, игра, обобщение, проблемная ситуация), частично-поисковые (эвристические) (самостоятельная работа, диспут, эвристическая беседа), исследовательские методы (исследования, сбор новых

фактов, проектирование) (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин);

- по основным компонентам деятельности — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические; дедуктивные, индуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы и работы по руководством преподавателя), методы стимулирования и мотивации учения (методы стимулирования и мотивации интереса к учению; методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении), методы контроля и самоконтроля в обучении (методы устного контроля и самоконтроля; методы письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля) (Ю. К. Бабанский);

- по сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося — монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный методы проблемно-развивающего обучения (М. И. Махмутов);

- по дидактическим целям и соответствующим им видам деятельности учащихся — коммуникативные, познавательные, преобразовательные, систематизирующие, контрольные методы (В. А. Онищук);

- по характеру познавательной деятельности учащихся — дедуктивные, индуктивные;

- по степени продуктивности образования — когнитивные, креативные, оргдеятельностные методы обучения (А. В. Хуторской).

Каждая из классификаций акцентирует внимание учителя на различных аспектах в отборе, применении или результативности методов обучения. Решение о выборе того или иного метода принимает учитель. Ю. К. Бабанский выделяет следующие уровни принятия решений:

Наименование решения	Характеристика данного уровня принятия решения:
----------------------	-------------------------------------------------

Стереотипные решения	Педагог неизменно отдает предпочтение определенному стереотипу применения методов обучения независимо от специфики задач содержания, особенностей учеников.
Решение типа проб и ошибок	Педагог пытается менять выбор методов с учетом конкретных условий, но делает это путем стихийных проб, допуская ошибки избирая новый вариант и вновь без научного обоснования выбора
Оптимизированные решения	Решения, которые принимаются путем научно обоснованного выбора наиболее рациональных методов для данных условий с точки зрения некоторых определенных критериев

Выбор методов обучения зависит от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса.

Выбор методов обучения зависит от следующих обстоятельств:

- общие цели обучения, воспитания и развития учащихся;
- особенности изучаемого предмета и методики его преподавания;
- цель, задачи и содержание материала конкретного урока;
- время, отведенное на изучение того или иного материала;
- возрастные особенности и уровень подготовленности учащихся;
- оснащенность учебного кабинета и образовательного учреждения средствами обучения;
- возможности и особенности стиля преподавания учителя, уровень его теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личные качества.

Поскольку ни один метод сам по себе не обеспечивает достижение целей обучения, Ю. К. Бабанский предлагает полезное упражнение по выбору оптимального сочетания методов обучения:

Итак, одним из видов классификации методов обучения являются словесные или,

как их еще называют, методы устного изложения материала. К ним относятся: рассказ, лекция, беседа, работа с учебником (печатное слово). Традиционно эти методы используются для передачи учебной информации. Но в процессе беседы (рассказа, лекции) можно не только передавать информацию, но и отвечать на возникающие вопросы учащихся, а продуманной системой вопросов педагога вызывать их мыслительную активность.

Работа с учебником, книгой, справочной литературой также может использоваться по-разному. Это может быть просто поиск нужной информации, или исследование, когда разыскивается информация для ответа на определенные вопросы. Иначе говоря, рассказ, лекция, беседа (словесные методы обучения) - это общеизвестные, традиционные методы, но они должны в современных условиях рассматриваться не только в плане сообщения готовой информации, а в большей степени как средство развития мышления учащихся, их творческих способностей.

Рассмотрим более подробно особенности методов этой группы:

Объяснение. Многие учителя, обращаясь к учащимся, говорят: «Перехожу к объяснению нового материала». На самом же деле учитель очень часто, давая новую информацию, пользуется по сути методом рассказа, в процессе которого использует и метод объяснения. Объяснение - это доказательное изложение какого-либо закона, правила, хода решения задачи, устройства прибора, а также анализ соответствующих явлений природы, исторических событий и дат, особенностей художественного произведения и т. п. Поэтому объяснение может использоваться как бы в чистом виде, в виде самостоятельного метода обучения, когда оно связано с сообщением каких-то частных сведений, чаще же всего объяснение выступает в качестве составной части рассказа, беседы, лекции.

Рассказ. Традиционно рассматривается как один из важнейших методов изложения нового материала. Однако сложность такого подхода к этому методу заключается в том, что разным учащимся порой трудно воспринимать одинаковую информационную нагрузку при коллективных формах обучения, у них и возникают затруднения в плане прочности запоминания, глубины мыслительной деятельности. Чтобы избежать этого, учителя пытаются менять по ходу урока виды деятельности

учащихся (слушание, наблюдение, выполнение самостоятельных работ и т. п.), однако это не всегда эффективно.

С активным внедрением элементов проблемного обучения все чаще стали использоваться элементы проблемного изложения знаний в процессе рассказа. Иначе говоря, учитель не только передает информацию в готовом виде, а еще и рассуждает по ходу сообщения информации. Он ставит вопросы, которые возникали перед человечеством, перед наукой, перед жизнью, практикой и показывает различные подходы к ответам на эти вопросы, опровергая субъективные, доказывая истинность объективных, одновременно демонстрируя логику своих рассуждений.

Изложение материала в такой форме имеет ряд преимуществ в психолого-педагогическом аспекте:

- сообщаемый материал дается более доказательно, а знания учащихся становятся более осознанными и легче приобретают характер убеждений;
- такое изложение учит учащихся мыслить, показывает им пример творческого поиска;
- оно более эмоционально и повышает интерес к процессу учения.

Использование рассказа возможно не только с учащимися старших, но и младших классов. Однако при всех преимуществах этой формы, она не всегда уместна, так как требует гораздо больше времени да и учебный материал часто нужно давать уже в готовом виде.

Лекция. Это тоже один из методов устного изложения, который отличается от рассказа большей строгостью изложения, лекции читаются по наиболее общим, фундаментальным вопросам и по тому учебному материалу, которого, как правило, нет в соответствующих учебниках. Этот метод используется в старших классах. Лекция, как и рассказ, может читаться с целью передать учащимся готовую информацию (часто с элементами проблемного изложения).

Все требования, предъявляемые к методу рассказа, предъявляются и к лекции. В зависимости от дидактических целей обучения эти методы (лекция и рассказ) могут быть вводными, обобщающими, обзорными и проблемными.

Беседа. Одним из важнейших методов устного изложения является метод беседы.

Она так же, как и предыдущие методы, может использоваться по-разному. Например, объясняя какой-то учебный материал, учитель постоянно ставит перед учащимися вопросы о связи получаемой ими новой информации с ранее усвоенными знаниями. Однако это не всегда в полной мере способствует развитию мыслительной деятельности учащихся.

Наиболее эффективными являются поисковые беседы (с элементами проблемного обучения), которые вооружают учащихся способами научного поиска. Такие беседы дают возможность учащимся самим решать посильные для них познавательные задачи. Излагая учебный материал или обобщая изученный, учитель постепенно обращается к учащимся с вопросами, которые вовлекают их в самостоятельное решение познавательных задач (можно высказать предположение, объяснить сущность каких-то фактов, сделать выводы из проведенного опыта и т. п.).

При использовании таких бесед (с элементами проблемного обучения) учащиеся более эффективно вовлекаются в поисковую деятельность. Такие беседы в процессе обучения повышают интерес учащихся к изучаемому материалу, стимулируют активную работу мысли, обеспечивают сознательное усвоение материала. Метод беседы способствует вооружению учащихся такими умственными действиями, как анализ, обобщение, сравнение и т. п.

Традиционно беседа может носить как индуктивный характер познавательной деятельности (наводящая беседа, эвристическая), так и дедуктивный, когда учащимся предлагается какая-то информация, какие-то наиболее общие понятия и они самостоятельно делают более частные выводы из этого. Такого характера беседы чаще всего используют при закреплении изученного материала, что позволяет сэкономить учебное время.

Существуют и некоторые другие формы бесед. Так, например, при проверке того, что было предложено выучить наизусть, используется так называемая катехическая беседа. Ее цель - заучивание и проверка прочности заученного. Особенно часто такого рода беседы используются на уроках иностранного языка, когда учитель пытается сразу же устранить ошибки при произношении и стремится вместе с учащимися к точному воспроизведению иностранного текста.

Особую роль в этой группе методов (словесных) имеет **метод работы с учебником или книгой**. В процессе обучения нельзя, да и невозможно добиться от учащихся, чтобы они запоминали всю получаемую информацию. Они должны запомнить фундаментальные положения, на которых основываются знания по тому или иному учебному предмету. Более частные положения учащиеся должны уметь самостоятельно отыскать в учебнике или в другой учебной литературе.

В нашей отечественной педагогической науке долгое время этот метод практически не применялся. Предпочтение отдавалось живому слову учителя, его объяснениям и недооценивались возможности учащихся по самостоятельному приобретению знаний из книги. Поэтому учащихся и не обучали работе с учебником. Почти до конца 60-х гг. на уроках можно было услышать «откройте учебники» только тогда, когда задавалось задание на дом. Работа с учебником рассматривалась как вид самостоятельной работы при выполнении домашнего задания. Однако работе с учебником (и другой литературой) необходимо обучать на уроке, в процессе обучения. Это один из важнейших путей подготовки учащихся к самообразованию. Разумеется, для каждого учебного предмета существуют свои приемы работы с книгой, однако имеются и некоторые общие.

Все навыки самостоятельной работы с учебником и специальной учебной литературой можно разделить на две группы, в зависимости от цели работы: самостоятельное приобретение новых знаний, закрепление знаний, сообщенных учителем, и применение знаний в практической деятельности.

Готовя учащихся к работе с книгой, прежде всего необходимо ознакомить их со структурой учебника (его главами, их последовательностью, объяснить, почему они расположены в таком порядке, какая связь между разделами и пр.). Это обычно делается в начале учебного года. Необходимо также использовать приемы объяснительного чтения (чем меньше возраст учащихся тем чаще используется этот прием). Можно дать план, по которому учащиеся должны работать с учебником, поставить вопросы, на которые учащиеся должны найти ответы. После чтения учебного материала они должны самостоятельно составлять план прочитанного.

Особое внимание необходимо обращать на обучение ведению различного рода

записей (план прочитанного текста, тезисы, выписки отдельных наиболее важных положений, составление конспекта прочитанного и т. д.).

Следующая группа методов этой классификации (по средствам обучения) - это наглядные методы обучения. К ним относятся различного рода иллюстрации, демонстрация опытов, организация различного рода наблюдений за естественными объектами и явлениями.

Главной особенностью этих методов является то, что основным источником информации при их использовании является не слово, а различного рода объекты, явления, технические и наглядные средства.

Эти методы довольно часто применяются в сочетании со словесными методами обучения. Они используются с целью подкрепления информации, данной учителем (показ опыта), но могут быть использованы и с элементами проблемного обучения, носить творческий характер.

Наблюдение, как метод обучения, представляет собой активную форму чувственного познания. Чаще этот метод используется при изучении учебных предметов естественного цикла. Наблюдения могут проводиться как под руководством учителя, так и самостоятельно учащимися по заданию учителя.

При использовании данного метода требуется тщательная подготовка: необходимо предупредить учащихся о побочных явлениях, научить их фиксировать и обрабатывать данные наблюдений и пр. Этот метод способствует выработке навыков самостоятельной работы, имеет большое познавательное и воспитательное значение.

Демонстрация, иллюстрации, наблюдение способствуют реализации принципа наглядности, все эти методы оказывают эмоциональное воздействие на учащихся. К ним предъявляются те же требования, что и к принципу наглядности (последовательность демонстрируемых объектов, обеспечение качественной стороны, разъяснение цели демонстрации, обеспечение ясности и точности восприятия и пр.). К этой же группе методов относят применение разнообразных технических средств обучения (магнитофонные записи, радиопередачи, телепередачи, экранные средства, компьютерная техника).

Упражнения. Основой этого метода обучения является установление

физиологической связи новой информации с уже имеющимися знаниями. Упражнения имеют свою специфику в каждом учебном предмете, однако можно назвать некоторые наиболее общие требования, предъявляемые к ним. Прежде всего, это сознательное отношение к их выполнению; учащиеся должны знать и понимать, на какой учебный материал дано данное упражнение (или задача); с какой целью выполняется данное упражнение (для заучивания, или для уяснения сути нового материала); каким образом должно выполняться упражнение (образец выполнения). Могут быть упражнения и творческого характера, когда учащиеся самостоятельно должны найти пути его выполнения. Неслучайно огромное значение опытные учителя придают так называемому комментированию домашнего задания.

Необходимо соблюдать дидактическую последовательность при выполнении учащимися упражнений. Прежде должны предлагаться упражнения, которые обеспечат прочное усвоение знаний, направленное на запоминание учебного материала. Потом идут упражнения с целью проверки качества знаний и умений, которые предполагают воспроизведение усвоенного материала. Далее - упражнения по выработке умений по применению знаний в практической деятельности и упражнения творческого характера, требующие самостоятельного применения имеющихся знаний.

Особая роль принадлежит упражнениям с элементами проблемного обучения, упражнений поискового типа, способствующих более эффективному развитию творческого начала.

Наряду с упражнениями используются **лабораторные работы**. Они чаще всего применяются в сочетании с наглядными и другими практическими методами. Поэтому к ним предъявляются те же дидактические требования, что и к упражнениям и демонстрациям.

Практические занятия (практикумы) по своему характеру и структуре очень близки к лабораторным работам. К ним предъявляются те же требования. Их особенностью является то, что они, как правило, носят повторительный или обобщающий характер. Этот метод используется в основном после прохождения каких-то больших тем и разделов. Он имеет огромное значение в формировании

навыков технической культуры у учащихся, которым предстоит трудовая деятельность в мире разнообразных технических устройств, в мире компьютерной техники.

Данная классификация методов обучения (по средствам обучения) сложилась в самой практике и была теоретически обобщена в работах М.А. Данилова и Б.П. Есипова. С появлением новых средств и приемов активизации познавательной деятельности классификация по средствами обучения не могла удовлетворить требований как теории, так и практики обучения.

Исходя из таких соображений, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в 70-х гг. предложили свою классификацию. За основу они взяли характер познавательной деятельности учащихся и предложили следующее определение: метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования.

Они выделили пять конкретных методов обучения (а не групп методов, как это было во всех предыдущих классификациях): информационно-рецептивный; репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый или эвристический и исследовательский.

Информационно-рецептивный. Само его название происходит от двух слов: информация и рецепция, т.е. восприятие. Сущность его состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают и фиксируют в памяти эту информацию.

Средства, используемые учителем, могут быть самыми разнообразными: устное слово (рассказ, лекция, объяснение), печатное слово (самостоятельное изучение материала по учебнику), наглядные средства, практический показ учителем выполнения какого-то упражнения (на уроке физкультуры) и т. п.

Этот метод позволяет учащимся чувственно воспринимать учебный материал. Они смотрят, ощупывают, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с имеющимися у них сведениями. Такой метод, по мнению авторов, является одним из самых экономных способов передачи опыта подрастающим поколениям. Общество

заинтересовано в том, чтобы наибольший объем информации был передан в кратчайшие сроки.

Этот метод сегодня является одним из самых распространенных и достаточно широко отражен в педагогической литературе. Однако необходимо, чтобы учащиеся сегодня не только усваивали предлагаемую им информацию, но и усваивали ее структуру, методы ее нахождения и методы применения.

Поэтому совместно с методом информационно-рецептивным применяется *репродуктивный метод* (от слова репродукция - воспроизведение). Информационно-рецептивный метод сам по себе не формирует у учащихся умений и навыков использования полученных знаний и не гарантирует их сознательного и прочного запоминания, поэтому учитель вынужден организовывать деятельность учащихся по неоднократному воспроизведению усваиваемых знаний, т.е. использовать репродуктивный метод обучения. Для этого используются разнообразные упражнения, лабораторные, практические работы, программированный контроль, различные формы самоконтроля и т. п.

Эти два метода (информационно-рецептивный и репродуктивный) чаще всего применяются во взаимосвязи, но первый всегда предшествует второму. Вместе они способствуют формированию знаний, навыков и умений у учащихся, формируют основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, перенос, классификация и пр.), но они не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Поэтому для развития деятельности применяются другие методы.

Проблемное изложение. Суть его заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам ее решает, но при этом он показывает ход своих мыслей и рассуждений. Иначе этот метод можно назвать рассказ-рассуждение. При использовании этого метода учащиеся контролируют ход мысли преподавателя, следят за логикой его рассуждений.

Использование этого метода позволяет учащимся усвоить способ и логику решения проблем данного типа, но еще без умения применять их самостоятельно. Поэтому данный метод используется, как правило, при изучении сложных учебных вопросов. Учителем могут быть использованы любые средства: слово (логическое

рассуждение), текст книги, таблицы, кинофильм, магнитные записи и т. п.

При этом методе учащиеся не только воспринимают, осознают и запоминают готовую информацию, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли учителя, контролируя её убедительность.

Частично-поисковый (или эвристический) метод. При этом методе способ поиска решения проблемы определяет учитель, но сами решения отдельных вопросов находят учащиеся.

Отечественная педагогическая наука обращала внимание на использование подобного метода обучения еще в 20-е гг., именно тогда прогрессивные ученые и практики пытались ввести метод самостоятельного добывания знаний во внеклассной работе. Однако социальные условия того времени не способствовали развитию подобных методов, так как идеология сводила процесс обучения только к передаче определенной информации в готовом виде.

Исследовательский метод. Это способ организации творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач. При их выполнении учащиеся должны самостоятельно овладевать элементами научного познания (осознавать проблему, выдвигать гипотезу, строить план ее проверки, делать выводы и т. п.). Главная особенность этого метода, в отличие от двух предыдущих, заключается в том, чтобы научить школьников видеть проблемы, уметь самостоятельно ставить задачи.

Задания, выполняемые с использованием исследовательского метода, должны включать в себя все элементы самостоятельного исследовательского процесса (постановка задачи, обоснование, предположение, поиск соответствующих источников необходимой информации, процесс решения задачи).

При использовании этого метода используются такие традиционные средства обучения, как слово, наглядность, практические работы.

Таким образом, в данной классификации выделяется пять конкретных методов обучения, а не отдельные группы методов, как это делается в других классификациях. Все эти пять методов делятся на две группы: репродуктивные (информационно-рецептивный и репродуктивный) и продуктивные (частично-поисковый и исследовательский), а метод проблемного изложения, являясь промежуточным,

может быть отнесен как к репродуктивным, так и к продуктивным.

Все эти методы в процессе обучения реализуются в теснейшей взаимосвязи. Пример самого обычного традиционного урока: учитель опросил учащихся, рассказал новый материал, дал упражнение на закрепление этого нового материала, а потом поставил перед учащимися задачу творческого характера. Можно заметить в этом случае, что учитель использовал на уроке методы в следующем порядке: 2—1—2—5. Или еще пример урока: учитель поставил проблему перед учащимися и провел с ними беседу эвристического характера по ее разрешению, потом показал фрагмент фильма, подтверждающего правильность рассуждений, и предложил учащимся задание творческого характера: 4—1—5.

Выбор методов обучения

*Выбор метода, прежде всего, определяется целями обучения. Если четко продумана последовательность целей на уроке, значит, и методы должны соответствовать требованиям этих целей.

*В не меньшей мере выбор метода зависит от особенностей содержания изучаемого материала, от специфики учебного предмета (уроки иностранного языка, или уроки физкультуры).

*Выбор метода обучения зависит от возрастных особенностей учащихся (можно предложить двухчасовую обзорную лекцию старшеклассникам, но этого нельзя делать в младших классах) и от уровня их развития (даже уровень развития трех параллельных классов может быть разным, не говоря уже о классах выравнивания и т. п.). При выборе методов обучения необходимо учитывать и особенности мышления у учащихся разного возраста.

*Выбор метода зависит от материальной базы учебного заведения (на уроках физкультуры - это спортзал и его оборудование, на уроках физики - это наличие приборов, это аудио средства в кабинете иностранного языка и т. п.).

*При выборе метода необходимо учитывать географические и демографические особенности местности, где находится учебное заведение, особенности жизненного опыта учащихся. Необходимо также учитывать психологические и физиологические особенности детей.

8.4. Средства обучения

Согласно выводам психолого-педагогических исследований, наличие какого-либо внешнего обстоятельства или способности не становится средством обучения, пока не используются осознанно и в соотношении с целью.

В школьной практике широко используются всякого рода соревнования по успеваемости, которые представляются как средство стимулирования обучения. На самом же деле они стимулируют конкуренцию, накопление оценок, т.е. никак не связаны с достижением целей обучения.

Группу средств, связанных со способами действия, в дидактике принято выделять особо как методы обучения. Здесь же обратимся ко второй группе — к материальным объектам и предметам естественной природы, а также искусственно созданным человеком, которые используются в учебном взаимодействии в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения. Это «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства» или «средства обучения».

Средства обучения — орудия деятельности учителя и учащихся, используемые для достижения целей обучения; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Существует множество классификаций средств обучения, отличающихся положенным в ее основу признаком. А. В. Хуторской выделяет следующие основания:

- по составу объектов — материальные (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и идеальные (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);
- по отношению к источникам появления — искусственные (приборы, картины, учебники) и естественные (натуральные объекты, препараты, гербарии);
- по сложности — простые (образцы, модели, карты) и сложные (видео-магнитофоны, компьютерные сети);
- по способу использования — динамичные (видео) и статичные (кодопозитивы);

- по особенностям строения — плоские (карты), объемные (макеты), смешанные (модель Земли), виртуальные (мультимедийные программы);
- по характеру воздействия — визуальные (диаграммы, демонстрационные приборы), аудиальные (магнитофоны, радио) и аудиовизуальные (телевидение, видеофильмы);
- по носителю информации — бумажные (учебники, картотеки), магнитооптические (фильмы), электронные (компьютерные программы, электронные учебники), лазерные (CD-ROM, DVD);
- по уровням содержания образования — средства обучения на уровне урока (текстовый материал и др.), на уровне предмета (учебники), на уровне всего процесса обучения (учебные кабинеты);
- по отношению к технологическому прогрессу — традиционные (наглядные пособия, музеи, библиотеки), современные (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения, компьютеры), перспективные (Web-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети, системы распределенного образования).

Особую группу традиционно составляют технические средства обучения (ТСО) — носители учебной информации, для проявления которой требуются специальные технические устройства. К ним относятся транспаранты, диа- и кинофильмы, видеофильмы, звукозаписи, компьютерные программы. К техническим устройствам относится различная проекционная и звуковоспроизводящая аппаратура (кинопроекторы, диапроекторы, графопроекторы, магнитофоны, видеомагнитофоны, школьные радиоузлы, телевизоры, видеомагнитофоны), тренажеры, универсальные технические средства, лингафонные устройства, электронно-вычислительная техника (компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медиаобразования, учебное оборудование на базе электронной техники).

Использование ТСО, как правило, не должно продолжаться более 20 минут за урок. Если ТСО применяется несколько минут сразу в начале урока, то ученики быстрее включаются в работу. Использование ТСО на 20 и 30 минутах поддерживает

устойчивое внимание учащихся в течение всего урока. Это объясняется периодическими изменениями зрительного и слухового восприятия, внимания, утомляемости учеников. Однако если ТСО применяются редко, ученикам требуется дополнительное время на адаптацию к их восприятию. Слишком частое применение ТСО также приводит к негативному эффекту — дети перестают воспринимать предлагаемую информацию из-за ее однообразия.

Отдельно следует выделить различного рода информационные среды, такие, как, например, телекоммуникации (электронная почта, электронные конференции, информационные ресурсы Internet, мультимедиа-системы), которые в прямом смысле средствами обучения не являются, но создают своеобразную среду, в которой при использовании определенных педагогических технологий происходит процесс познания, интеллектуального развития учащихся. При этом лучше иметь хотя бы один подключенный к локальной сети компьютер в каждом кабинете, а не отдельный компьютерный кабинет (такой подход формирует отношение к компьютерной технике лишь как к средству обучения информатике).

Как показывает анализ опыта телекоммуникационных проектов, размещенные на сайте предварительные задания и целевые рассылки, предназначенные для самостоятельного размышления, стимулируют рефлексивный характер коммуникации.

Более динамичными формами взаимодействия являются форум и чат. Они не только позволяют осуществить сопоставление собственной позиции с мнением других участников взаимодействия, но также обеспечить возможность для презентации, оформления и отстаивания позиции обучающегося, его самореализации.

Педагогическое сопровождение осуществляется модератором форума (преподавателем) через комментарии и дополнительную информацию к высказываниям, через систематизацию высказываний, сопоставление их с теоретическим знанием. В чате (как впрочем, и в форуме) стимулировать рефлексивность и гуманитарность помогает соблюдение правил общения в сетях, например, запрет на «фразы-убийцы» типа «не надо говорить глупости», «это же

всем известно».

На сайте выставляются проекты для обсуждения, рассылки служат для целевого обмена дополнительной информацией, форум и чат — для защиты выдвигаемых положений (в т.ч. в интерактивном режиме). Таким образом обеспечивается телекоммуникационная среда для самоутверждения учащегося, его признания сообществом.

Средства обучения применяются для оптимизации преподавания и учения: уменьшения затрат времени, повышения качества усвоения информации, формирования наглядного образа изучаемого объекта или явления, осмысленности восприятия учебного материала, организации деятельности учащихся и учителя, индивидуализации обучения, обеспечения обратной связи и комфортных условий обучения.

Средства обучения, наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения, являются одним из главных компонентов дидактической системы и составляют (вместе с содержанием образования) информационно-предметную среду образования.

При использовании средств обучения следует учитывать следующие требования.

Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид.

Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, выпрямители, кабели, электропроводка) должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы и потребностям местного населения.

Существуют официальные «Перечни» учебного оборудования, необходимые для

реализации федерального компонента образования, которые обеспечивают государственный стандарт образования. Состав «Перечней» формируется по модульному принципу и включает в себя комплекты оборудования для практикумов, лабораторно-практических работ, наборы учебных книг и т. д. Т. С. Назарова, Е. С. Полат выделяют следующие специфические тенденции развития современных средств обучения

- сокращение номенклатуры пособий (принципы комплектности, необходимости и достаточности);
- расширение их функциональных возможностей (принцип полифункциональности);
- создание условий для комплектования средств обучения и разработки их систем (принцип комплексности);
- разработка комплектов для самостоятельных занятий учащихся, в том числе исследовательских и практических работ для разных уровней обучения (принцип вариативной дифференциации);
- создание модульных (в том числе и компьютерных) комплектов специального назначения для специализированных и интегрированных практикумов, обеспечивающих внедрение новых технологий обучения (принцип модульности и интерактивности).

В современной дидактике разработаны рекомендации по использованию средств обучения на уроке:

- а) проанализировать цели урока, его содержание и логику изучения материала;
- б) выделить главные элементы, которые должны быть усвоены обучающимися;
- в) установить, на каком этапе и для какой цели необходимо использование средств обучения;
- г) отобрать оптимальные средства обучения;
- д) определить методы и приемы, с помощью которых будет обеспечена познавательная деятельность учащихся, сформулировать задания.

С системным применением средств обучения напрямую в современной педагогике связывают интегрированное с базовым образованием медиаобразование, которое имеет следующие составляющие

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам средств массовой информации (СМИ);
- развитие критического мышления, умения понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего, базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа).

Комплексное применение различных средств обучения с учетом задач медиаобразования и применением телекоммуникационных технологий создает ряд трудностей для консервативно мыслящего учителя. И дело не в освоении техники или ограниченных материальных возможностях школы. Сложнее преодолеть стереотип построения авторитета на монопольном обладании информацией. Современный учитель не только не единственный, но и не основной источник информации. Более того, он не в состоянии отслеживать и управлять информационными потоками, доступными его ученикам.

8.5. Вопросы для самопроверки

1. Чем закон обучения отличается от дидактической закономерности?
2. Что такое принцип обучения?
3. Что такое правила обучения?
4. Чем объяснить наличие большого числа положений, претендующих на статус дидактических принципов?
5. Что такое общепризнанные принципы обучения? Назовите их.

6. Чем отличается принцип обучения от метода обучения?
7. Что такое метод обучения?
8. Какие составные части выделяются в структуре метода?
9. Раскройте сущность наиболее обоснованных классификаций методов обучения.
10. Как осуществляется выбор оптимальных методов обучения?
11. Почему ни один метод не может быть использован как универсальный?
12. Подготовьте схему классификации методов обучения, выделив в ней: основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов
13. Попробуйте, не заглядывая в учебник, дать определение сущности каждого из рассмотренных методов обучения.

Лекция № 9. Формы организации обучения

Аннотация. Данная лекция знакомит с многообразием форм организации обучения в школе.

Ключевые слова: форма организации обучения, урок, структура урока, тип урока.

Глоссарий

Структура урока- совокупность элементов урока, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных его характеристик при различных вариантах.

Урок (А.А. Бударный)- это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса), с учетом особенностей каждого из них, используя средства, методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе

занятий, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

Форма организации обучения - внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме (Г.М. Коджаспирова)

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – С.87-99.
2. Дьяченко В.К. Коллективно-групповые способы обучения //Педагогика.- 1998.- №2.- С. 43-45
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – Гл.8
4. Зябкин В.Е. Педагогический процесс в школе. - Киев: Радянська школа, 1990
5. Кукушин В.С. Теория обучения и воспитания.-Ростов н/Д: Феникс, 2005.- С.124-135.
6. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок. – Ростов-на/Д: ТЦ «Учитель», 2001. – Раздел 3.
7. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. – М.: Пед.общество России, 1999. – С.128-132.
8. Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - Гл.11.
9. Подласый И.П. Педагогика. В 2-х кн. - М., 1999.- Кн.1. – С.511-543.

9.1. Понятие о формах организации обучения. Соотношение между формами и методами обучения

Несмотря на очевидную важность в практической деятельности определения эффективных форм организации обучения, в науке нет четкого разделения понятий «форма организации обучения», «организационные формы обучения», «формы учебной работы», «формы обучения».

В обыденном понимании форма часто воспринимается лишь как внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, содержания, «наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок». Отсюда пренебрежительные «формотворчество», «формализм» и т.п. термины.

Применительно к обучению форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учащимися при работе над определенным учебным материалом

В дидактике закрепилось словосочетание «организационная форма обучения».

И, хотя категория формы уже включает в себя значение организации, это сочетание не является тавтологией. Организация (от ср.-век. лат. *organizo* — сообщаю стройный вид, устраиваю) — это внутренняя упорядоченность, согласованность, планомерное, продуманное устройство, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением; а также совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого (то же, что и основать, подготовить, объединить, упорядочить, устроить). Организация предусматривает объединение частей в целое — на основе замысла, цели и в соответствии с определенными правилами и процедурами.

Таким образом, в категории форма обучения подчеркивается объективный характер структуры содержания и методов, а в понятии организационная форма

обучения — выделяется осознанный характер управления учебным процессом.

И. М. Чередов в связи с этим подчеркивает, что форма организации обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала. Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью со стороны учителя.

Форму организации обучения надо понимать внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме (Г.М. Коджаспирова)

Формы организации обучения, наряду с его содержанием и методами, являются одним из «трех китов» дидактики и могут рассматриваться лишь в единстве с двумя другими характеристиками: форма не существует без содержания и задает его структуру; всякий метод выражается в определенной форме и составляет внутреннюю основу формы.

Наиболее часто происходит смешение формы и метода обучения. Так, к примеру, беседу в одних случаях называют методом обучения, в других — формой организации обучения. Между тем различить эти две категории достаточно просто — по целевой характеристике, которая в форме организации не задана явным образом. И тогда «беседа» — это форма (отражается лишь структура взаимодействия), а «диагностическая беседа», «обобщающая беседа» — методы (отражаются целевые установки).

Вместе с тем не надо думать, что формы организации обучения не подчинены определенным целям и задачам. Дело в другом — формы не в меньшей мере определяются количеством учащихся, особенностями учебного предмета, местом и временем работы учащихся, применяемыми средствами обучения. Таким образом, организационные формы обучения и их выбор зависят от большого числа различных факторов.

Если методы обучения отвечают на вопрос «Как учить в определенных условиях?» (например на уроке русского языка, в мастерской, на предприятии, в ходе экскурсии

по ботанике или в школьном музее), то формы, обуславливая организационную сторону учебной работы, определяют, «Каким образом должна быть организована эта работа?» с учетом того, кто, где, когда и с какой целью обучается

В истории мировой педагогической мысли и практике образования известны самые разнообразные формы организации обучения, в связи с чем возникла необходимость в их классификации, вычленении наиболее эффективных, соответствующих потребностям времени и конкретным целям обучения.

Как правило, выделяют следующие группы форм организации обучения:

- по количеству учащихся, участвующих в процессе обучения, — коллективная (иногда особо выделяется фронтальная работа учителя сразу со всем классом в едином темпе и с общими задачами), групповая, индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся — урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, экскурсия, факультативное занятие, олимпиада, конференция, кружок, мастерская, лаборатория, зачет, экзамен;
- по дидактической цели — вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.

по месту работы: школьные и внешкольные,

по составу учащихся: временные и постоянные,

по характеру управления учащимися учебной деятельности учащихся: репродуктивные и проблемно- поисковые.

9.2. Важнейшие формы организации обучения в школе

Общие организационные формы- применяются как самостоятельные и как элементы урока

Фронтальное обучение- учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп урока. Педагогическая эффективность

фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников.

Недостатки: не учитываются индивидуальные различия учащихся, ориентация на среднего ученика (кто-то отстает, кто-то скучает).

Групповая форма обучения- учитель управляет деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперативно-групповые и дифференцированно- групповые.

Звеньевые- предполагают организацию учебной деятельности постоянных учебных групп.

Бригадные- организация деятельности специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся.

Кооперативно- групповая- деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания.

Дифференцированно- групповые - постоянные и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков.

К групповой форме также относят парную форму работы. Задание, которое дается парам,- работать вместе, советоваться. Пары рассматриваются как гомогенные (роли участников одинаковы, точнее- ученики постоянно меняются ролями обучающего и обучаемого). Лишь в крайних случаях (при наличии в классе особо сильных и особо слабых детей) возможно образование гетерогенных пар («учитель» +«ученик»). Так что снимается трудность распределения обязанностей между парами и внутри пар.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, о такую организационную форму обучения называют индивидуализированной, с этой целью могут применяться специально разработанные

карточки.

В том случае, если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют индивидуально- групповой.

9.3. Историческое развитие организационных форм обучения

В настоящее время формы организации группового обучения часто называют системами обучения. Надо сказать, что такое название не совсем точное. Дело в том, что понятие системы обучения намного шире и включает в себя все элементы процесса обучения, находящиеся в отношениях и связях друг с другом. Поэтому, если подходить строго, в систему должно входить содержание образования, уровни подготовленности учащихся и учителей, методики обучения, материальное обеспечение и другие элементы обучения. Однако в силу того, что термин "система" широко используется педагогической литературой, мы также будем его использовать.

Теоретическую разработку классно-урочной формы блестяще провел Я. А. Коменский (XVII в.). Он же и широко популяризировал ее. В настоящее время классно-урочная форма обучения является преобладающей во всем мире, несмотря на то что основные ее положения разработаны и внедрены около 400 лет назад.

Для этой формы обучения характерны следующие элементы:

- объединение в классы учащихся одинакового уровня подготовки (распределение учащихся в классы по возрастам);
- постоянный состав класса на весь период школьного обучения;
- работа всех учащихся класса по одному плану одновременно;
- обязательность занятий для всех;
- основной единицей занятий является урок;
- наличие расписания занятий, перемен, единого учебного года и каникул.

Несмотря на широкое признание в мире, классно-урочная форма обучения не лишена ряда недостатков. Наиболее существенные из них следующие: ограниченное количество обучаемых, ориентированность в основном на среднего ученика, высокая

трудность обучения для слабого, торможение развития более сильного учащегося, невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому не прекращаются попытки усовершенствовать урок. В частности, были разработаны и апробированы такие варианты классно-урочной формы, как белл-ланкастерская система, батавская система, маннгеймская система.

Белл-ланкастерская система взаимного обучения возникла в 1798 г. Основная цель ее состояла в увеличении количества обучаемых одним учителем. Это было обусловлено потребностью крупных машинных производств в большом количестве квалифицированных рабочих. Свое название система получила от имени английского священника Л. Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Они попытались использовать самих учеников в качестве преподавателей. Старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей. Это позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта система не получила, так как недостатки в организации не обеспечивали необходимого уровня подготовки детей.

Батавская система появилась в США в конце XIX в. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. Первая часть - проведение обычных уроков, на которых учитель ведет работу с целым классом. Вторая часть - индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить предлагаемый материал.

Маннгеймская система возникла одновременно с батавской, но не в США, а в Европе. Основной ее задачей, так же как и у батавской системы, было избирательное обучение учащихся, которые распределялись по классам в зависимости от способностей, уровня развития и степени подготовленности. Были классы сильных,

средних и слабых учеников. Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Предполагалось, что учащиеся из более слабых классов по мере подготовленности смогут переходить в классы более высокого уровня. Однако такого не происходило, так как существующая система подготовки не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня.

Элементы этой системы до настоящего времени сохранились в Австралии, где в школах создаются классы для учеников более способных и менее способных, а также в США, где в школах имеются отдельные классы для медленно обучающихся и способных учеников. В России элементы подобной формы тоже нашли свое отражение в создании специализированных школ для особо одаренных детей, школ нового типа (гимназий, колледжей, лицеев), ведущих обучение учащихся на более высоком уровне сложности.

Использование идей маннгеймской системы можно встретить в школах, где организуются классы коррекции. Однако практика работы таких классов показывает, что, как правило, развитие детей, попавших в них, не корректируется; школа не готовит их к последующему переходу в обычный класс. Просто в этих классах требования к учащимся значительно снижены и, следовательно, развитие детей идет замедленными темпами. С точки зрения требований к психологическим условиям развития учащихся создание классов коррекции в школах, где обучаются дети без отклонений в развитии, абсолютно неоправданно.

Совершенствование классно-урочной системы обучения в России привело к появлению так называемого развивающего обучения. Одна из первых попыток реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л.В. Занковым. В 50 - 60-х годах он разработал новую систему начального обучения. Несколько в ином русле эта идея была развита Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Основная идея данной системы обосновывала возможность и целесообразность обучения, ориентированного на опережающее развитие ребенка. Обучение можно считать плодотворным только тогда, когда оно опережает развитие ребенка. Знания, умения и навыки являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития

учащихся. Суть обучения - в самоизменении ребенка. Эта система рассматривает ребенка не как объект обучающих воздействий учения, а как самоизменяющийся субъект учения. На сегодняшний день эта система представляется одной из наиболее многообещающих.

Недостатки классно-урочной системы привели не только к появлению ее новых вариантов, но и к созданию новых форм обучения.

В 1905 г. возникла форма индивидуализированного обучения, получившая название *Дальтон-план*. Она впервые была применена учительницей Еленой Паркхерст в американском городе Дальтоне (штат Массачусетс). Эту систему называют также лабораторной или системой мастерских, так как вместо классов в школе создаются лаборатории и предметные мастерские.

Основная цель данной формы организации обучения заключается в приспособлении темпа работы школы к возможностям и способностям каждого ученика. В лаборатории ученики занимались индивидуально, получая задание от присутствующего в мастерской учителя. Задания по каждому предмету выдавались учащимся на целый год. Затем они конкретизировались по месяцам. Учащиеся в течение месяца должны были выполнить эти задания и отчитаться по ним.

При возникновении каких-либо затруднений учащийся мог обращаться за помощью к учителю. Общегрупповая (фронтальная) работа проводилась в течение 1 ч в день. В остальное время учащиеся индивидуально изучали материал и отчитывались за выполнение каждой темы перед учителем соответствующего предмета.

Данная форма создала много эффективных приемов организации учебной деятельности. К примеру, чтобы стимулировать работу учащихся, дать им возможность сравнивать свои достижения с достижениями своих сверстников, учитель составлял специальные таблицы (экраны успеваемости), в которых ежемесячно отмечал ход выполнения учащимися своих заданий.

Дальтон-план стал быстро распространяться в практике работы школ многих стран. Так, в СССР в 20-е годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием бригадно-лабораторной системы. Отличие заключалось в том, что задания

по изучению темы брала группа учеников (бригада). Они работали (самостоятельно или совместно) в лабораториях, а отчитывались коллективно. Однако очень скоро стало очевидно, что уровень подготовки учащихся неуклонно снижается, а их ответственность за результаты обучения падает. Стало понятно, что учащимся не под силу быстро осваивать материал без объяснения учителя. Самостоятельное усвоение материала требует большего количества времени, хотя прочность самостоятельно усвоенных знаний выше. В силу этих причин Дальтон-план не прижился ни в одной стране мира.

9.4. Внеурочные формы организации текущей учебной работы

Наряду с уроком в общеобразовательных учреждениях используются и другие формы учебной работы. Основное распространение получили такие формы, как экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (предметные кружки, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

Экскурсия. На практике описанная выше система уроков дополняется целым рядом других форм организации обучения. Одной из наиболее интересных для учащихся форм выступает экскурсия. Экскурсия - форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Она объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения знакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

Экскурсии бывают разные. В зависимости от дидактической цели выделяют вводные экскурсии, проводимые перед непосредственным изучением нового материала; текущие и итоговые, которые проводятся для контроля и лучшего закрепления изученного материала. По предметному содержанию экскурсии можно разделить на естественно-научные, историко-литературные, краеведческие, производственные и др.

В школах экскурсии проводятся нечасто, и поэтому лучше, чтобы одна экскурсия содержала в себе информацию сразу по нескольким учебным предметам, чтобы учащиеся могли составить более полную картину реальной действительности. Такие экскурсии называются комплексными. Например, можно проводить экскурсию в лес, изучая виды растущих там деревьев и одновременно устно решая математические задачи, главными героями которых являются изучаемые деревья. Гармонично включаются в такие экскурсии рассказы учителя о своем крае и его истории, об экологических проблемах данной территории.

Экскурсии обычно планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные дни, свободные от других занятий. В каждой школе составляется план экскурсий. В него включаются как учебные, так и внеучебные экскурсии, проводимые по плану классного руководителя. Чаще всего все экскурсии связаны с изучением материала, заложенного в программе по предметам.

Каждая из экскурсий, даже если она комплексная и включает в себя несколько частей из разных предметных областей, имеет свою четко выделенную цель. Одни предназначены для изучения нового материала, другие используются для закрепления уже изученного. Заключительные экскурсии помогают учащимся повторить пройденную тему или раздел. Как правило, завершающие экскурсии связывают с выполнением учащимися тематических заданий, они служат своего рода подготовкой для урока-защиты тематического задания.

При проведении экскурсии выделяют три этапа: а) предварительную подготовку к экскурсии на уроках; б) выезд учащихся к изучаемому объекту и проведение запланированного объема учебной работы по теме занятия (сбор природного материала, рисунки, чертежи и т.д.); в) работа с собранным материалом и подведение итогов экскурсии.

Конечно же, успех любой экскурсии зависит в первую очередь от тщательности подготовки учителя или учителей, если экскурсия является комплексной. При подготовке к экскурсии учитель проводит тщательное изучение объекта экскурсии, места ее проведения. В подготовку к экскурсии в первую очередь входит определение ее цели и задач. После этого учитель выбирает содержание

передаваемого материала и виды деятельности, которой учащиеся будут заниматься при подготовке, во время и после окончания экскурсии. Учитель выбирает методики показа и рассмотрения объекта экскурсии, способов вовлечения учащихся в активное восприятие, привлечение к показу и рассказу специалистов и пр.

Для достижения наибольшей эффективности восприятия учащимися учебного материала на экскурсии их необходимо к этому подготовить. Это достигается четкой постановкой целей, которые должны быть достигнуты в ходе экскурсии и в последующей обработке собранного материала, формулированием общих и индивидуальных заданий. В подготовку входит и обучение учащихся способам сбора материала: приемам ведения записей, зарисовок, основам фотографирования, звукозаписи рассказов экскурсовода и т.д. Перед выходом на экскурсию проводится вступительная беседа, уточняются задания, определяются формы, порядок и сроки их выполнения, время, отводимое на экскурсию и собираемые материалы. До экскурсии учитель распределяет творческие задания для учащихся: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы, сделать спецвыпуски газет, составить гербарии и коллекции, подготовить раздаточные материалы для уроков, школьных выставок, музеев и т.п. Особое внимание в ходе этой беседы уделяется правилам поведения и основам техники безопасности.

Экскурсия может длиться от 40-45 мин до 2-2,5 ч. В этот промежуток не входит время, затрачиваемое учащимися на дорогу. Обычно время экскурсии определяется характером предмета экскурсии, содержанием и сложностью материала и, конечно, возрастом учащихся.

Закончиться экскурсия может итоговой беседой. Однако на последующих после экскурсии уроках учитель должен возвращаться к ней, использовать полученные в ходе ее материалы и знания учащихся, а если возможно, то провести повторение и обобщение изученного на экскурсии материала.

Домашняя работа. Обучение может быть эффективным только при условии, если учебная работа на уроках подкрепляется хорошо организованной учебной работой дома. Домашняя работа представляет собой необходимый элемент обучения. Основная деятельность по усвоению и закреплению учебных умений и навыков, а

также повторение и частичный разбор нового материала приходится на домашнюю работу школьника.

В печати иногда появляются публикации, в которых рассказывается о якобы передовом опыте отдельных учителей, обучающих своих учащихся, не задавая им домашние задания. В конце такой статьи обычно предлагается отменить домашние работы в школах, поскольку обучать якобы можно и без них, а они сильно перегружают школьников. Такие предложения чаще всего являются результатом незнания автором особенностей познавательной деятельности ребенка. Любой новый материал, который учащийся усвоил на уроке, необходимо закрепить и выработать соответствующие ему умения и навыки. На уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеют место концентрированное запоминание и перевод знаний в оперативную, кратковременную память. Для перевода знаний в долговременную память учащимся необходимо последующее повторение, т.е. рассредоточенное усвоение, что требует выполнения работы определенного объема. Чаще всего такую работу задают на дом. Важное значение имеет она также для воспитания учащихся, поскольку способствует формированию навыков самостоятельной деятельности. Конечно, можно не задавать домашних заданий, но тогда процесс отработки должен проходить в классе и на это надо выделить дополнительное время.

Однако это не единственный недостаток работы без домашнего задания. Усвоение материала и отработка навыков в силу индивидуальных особенностей у каждого учащегося идут в своем темпе. В результате научных исследований определено, что учащиеся приблизительно одинаковой успеваемости тратят на домашние задания разное количество времени. Разница может быть очень велика: 20-минутное занятие одного может другим проводиться в течение 40 мин и даже 1 ч. Поэтому каждому из учеников, обучающихся в одном классе, понадобится разное количество времени на их усвоение и отработку. Это приводит к сложностям при определении времени, необходимого для усвоения материала и отработки учебных навыков, если их проводить в классе.

Домашняя работа учащихся представляет собой самостоятельное выполнение учебных заданий вне рамок существующего расписания уроков. Основными

задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимся опыта самостоятельной работы.

Домашние задания обычно включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений; в) выполнение письменных упражнений; г) выполнение творческих работ; д) проведение наблюдений (за природой, погодой).

Цели заданий, которые учитель задает на дом, могут быть различными. Одни задания рассчитаны на выполнение тренировочных упражнений для ускоренной выработки практических умений и навыков, другие - на определение и преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным, уже пройденным темам. Третьи включают в себя задания повышенной трудности для развития их творческих способностей.

Несмотря на то что все представленные выше цели важны и достижение их необходимо при выполнении домашнего задания, однако объем заданий на дом ограничен. Большое количество заданий требует значительного времени на их выполнение, а у учащихся начальной школы не так много "лишнего" времени - им обязательно надо ежедневно гулять 1,5-2 ч, играя в свои игры, так как они являются необходимым развивающим элементом жизни ребенка. Многие учащиеся посещают дополнительные занятия по рисованию, танцам, различные спортивные секции.

Для того чтобы ребенок все успевал и при этом мог отдохнуть и набраться сил для следующего рабочего дня, необходимо представлять, сколько у него есть реального рабочего времени для выполнения домашнего задания. Это время прописано в Санитарных правилах и нормах (СанПиН 2.4.2 - 576-96). В них определено время, выделяемое на выполнение домашнего задания по всем предметам, вместе взятым. Так, в I классе оно не должно превышать 1 ч, во II - 1,5, в III-IV - 2, в V-VI - 2,5, в VII-VIII - 3, в IX-XI классах - 4 ч.

Не всякая домашняя работа дает хороший результат. Если учащиеся не усвоили основ работы с учебником, не накопили опыта самостоятельной работы,

выполненное домашнее задание не достигает своего результата. Основными недостатками домашней учебной работы являются следующие:

- полумеханическое чтение изучаемого материала, без разделения его на отдельные смысловые части (учащиеся, запомнив материал, не понимают его смысла);
- неумение организовать свое рабочее время, часто связанное с отсутствием твердо установленного режима жизни школьника дома (это ведет к постоянной спешке, ребенок переживает, что не успеет выполнить работу, и, как следствие, к серьезным стрессам);
- выполнение письменных заданий без предварительного усвоения теоретического материала (в этом случае школьники просто не осмысливают и не усваивают материал).

Иногда сами учителя неправильно используют возможности данной формы текущей учебной работы и тем самым способствуют перегрузке учащихся. Это чаще всего происходит в двух случаях. Во-первых, стремясь к тому, чтобы учащиеся больше работали по их предмету, учителя дают слишком объемные или чрезмерно усложненные задания. Во-вторых, уделяя слишком большое внимание проверке домашней работы, учителя проводят слабую подготовку учащихся по новому материалу. В этом случае учащиеся не усваивают новый материал достаточно хорошо на уроке и уходят домой, не зная, как выполнять домашние задания.

Все это говорит о том, что структура урока и работа над повышением его качества напрямую связаны с домашними заданиями и техникой их выполнения учащимися. Учителю необходимо постоянно работать над совершенствованием этой взаимосвязи и обучать учащихся правильно выполнять домашние задания. Для этого могут пригодиться правила выполнения домашних заданий.

Правила выполнения домашних заданий

1. Домашние задания необходимо выполнять в день их получения. Любой материал, полученный на уроке, быстро забывается. Немецкий психолог Г.Эббингауз в 1885 г. на основе проведенных экспериментов установил скорость забывания. В первые часы после запоминания свежего материала полнота запоминания стремительно падает вниз. Именно в эти часы пропадает основной объем

информации. В течение первых 10 ч после запоминания пропадает 65% полученной информации. Далее интенсивность забывания снижается и к концу вторых суток пропадает еще 10% информации. Таким образом, через два дня в памяти человека остается только 25% того, что он запомнил ранее.

Это психологическое явление находит свое объяснение в физиологии. Дело в том, что вновь образованные нервные связи непрочны и легко тормозятся. Торможение сильнее всего проявляется сразу после образования временной связи. Следовательно, и забывание происходит наиболее интенсивно сразу же после восприятия изучаемого материала. Вот почему, чтобы предупредить забывание знаний, усвоенных на уроке, необходимо сразу же провести работу по их закреплению. Именно поэтому во всех методических пособиях - настоятельно рекомендуется выполнять домашние учебные задания в день их получения. Так, если урок по предмету "Окружающий мир" был во вторник, а следующий будет через неделю, то учить домашнее задание необходимо во вторник после уроков. Через неделю, в понедельник вечером, накануне следующего задания необходимо повторить то, что учили ранее.

Учебный материал, закрепленный в день его восприятия, дольше сохраняется в памяти. Поэтому большая часть работы по усвоению и закреплению в памяти изучаемого материала должна проводиться в день его восприятия с последующим повторением накануне очередного урока.

2. Выполнение письменных заданий нужно начинать с повторения теоретического материала, т. е. с работы над учебником.

Повторение теоретического материала, необходимого для выполнения письменных заданий, вызвано в основном двумя причинами.

Во-первых, перед выполнением письменных заданий всегда хорошо вспомнить теоретический материал, для того чтобы проще было найти способ решения письменных заданий и обосновать свой выбор.

Во-вторых, повторение материала в результате устной и письменной работы повышает прочность закрепления материала. Дело в том, что различают четыре типа памяти: зрительную, слуховую, моторную (двигательную) и смешанную. У большинства людей развита смешанная память, т.е. у них в той или иной степени

развиты элементы всех трех основных типов памяти (зрительной, слуховой и моторной). В этом случае полезно более или менее равномерно пользоваться всеми приемами: чтением про себя, записью, слушанием, собственным пересказом.

По данным психологии восприятия, даже если человек имеет тип памяти с ярко выраженным доминированием одного основного типа (например, только зрительную память), то он усваивает материал значительно лучше, если использует все три основных способа.

При работе с учебником порядок действий учащихся следующий:

- вспомнить то, что осталось в памяти от урока (по записям в тетради и рисункам в учебнике);
- прочитать заданный на дом параграф учебника, выделяя в нем основную мысль текста, выделенные правила;
- попытаться воспроизвести материал (пересказать вслух или про себя, составить план прочитанного, ответить на вопросы учебника);
- в случае возникновения затруднений необходимо еще раз проштудировать учебник и добиться свободного воспроизведения материала.

Активное воспроизведение знаний и самоконтроль в процессе усвоения изучаемого материала повышают заинтересованность учащегося при осмыслении и усвоении им знаний. Благодаря этому материал запоминается прочнее.

Работа по усвоению и воспроизведению трудного учебного материала имеет свою специфику. Сложный материал (текст) целесообразно разделять на несколько смысловых единиц. Если текст очень большой и сложный, то каждую часть необходимо учить и воспроизводить отдельно. При этом между каждыми из частей желательно устраивать короткий отдых (5-10 мин).

При выполнении домашних заданий, так же как и при любой другой форме учебной работы, большую роль играет уровень интереса учащихся к изучаемому вопросу и данному виду учебной работы. Высокий уровень интереса не только усиливает упорство и настойчивость в овладении знаниями, но и повышает стремление учащихся самостоятельно преодолеть трудности - ученик старательно выполняет упражнения и подбирает наиболее удобные способы и приемы учебной

работы.

Очень важное значение имеет степень осознания учащимися изучаемого материала. Знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей, сохраняются более продолжительное время. По данным профессора Н.А. Рыбникова, продуктивность осмысленного запоминания в 20 раз выше механического. Поэтому при усвоении изучаемого материала не нужно в первую очередь обращать внимание на запоминание правил и выводов. Как раз наоборот, основные усилия учитель должен направлять на поиск внутренней связи знаний, на то, чтобы учащиеся увидели и осознали причины, которые привели к появлению того или иного явления. А затем уже, когда ученик понял - "почему", переходить к заучиванию правил и обобщенных выводов. Необходимо, чтобы выводы и обобщения заучивались не механически, а выступали в сознании школьников как логическое следствие анализа изучаемого материала.

3. Приступая к выполнению практических заданий, следует просмотреть упражнения, которые выполнялись в классе, и вспомнить, как они выполнялись и почему именно так. Этот прием помогает учащимся устанавливать связь домашней работы с тренировочными упражнениями в классе, быстрее вспомнить особенности выполнения заданий данного типа.

4. Выполнять домашнее задание лучше всего несколькими циклами.

Это означает, что после выполнения заданий по всем предметам необходимо сделать перерыв на 10-15 мин, и после этого повторить выполненные задания, воспроизводя их в той же последовательности, что и в первый раз. Такое отсроченное повторение повышает степень запоминания материала и способствует выработке у учащегося навыка быстрого переключения с одной темы на другую.

Циклы особенно эффективны при выполнении заданий высокой степени сложности или творческих заданий, когда ребенок не может сразу решить задачу. Обычно такие задания учащиеся младших классов оставляют "для родителей" и обращаются к ним за помощью. Родители (бабушки с дедушками), видя, что ребенок не знает решения этой задачи, решают ее за него и затем объясняют способ решения или (что бывает значительно реже, так как не у всех родителей есть развитые

педагогические способности) "наводят" учащегося на правильный способ решения задания. Такой способ выполнения задания тоже имеет позитивное значение, однако если бы это задание учащийся выполнил самостоятельно, эффект был бы значительно выше. Поэтому надо предложить учащимся циклический способ выполнения сложных заданий.

Если ребенок при выполнении домашнего задания по математике не смог решить задачу, то не надо отчаиваться, а следует просто отложить эту задачу и закончить выполнение остальных заданий по этому предмету. После этого следует начать выполнять задания по другому предмету. Когда задания по всем другим предметам выполнены, необходимо сделать перерыв. После небольшой передышки, перейдя ко второму циклу, учащийся проводит повторение уже выполненного и опять возвращается к решению невыполненной задачи. Здесь он, повторив теоретический материал проведенного в классе урока, опять делает попытку решить задачу. Если задание опять не решается, то после некоторого времени он оставляет ее и заканчивает повторение других предметов. После окончания второго цикла необходимо сделать небольшой перерыв и в третий раз попытаться решить сложную задачу.

Такое циклическое обращение к заданию позволяет повысить вероятность его решения. Это обусловлено в основном тем, что во время перерывов и выполнения других заданий условие сложной задачи продолжает осваиваться и осознаваться. Ведь если ребенок неудовлетворен тем, что задание не решается, то даже при выполнении заданий по другим предметам в подсознании идет работа над этой неподдающейся задачей. Установлено, что после восприятия и усвоения изучаемого материала процесс его закрепления в сознании продолжается и после того, как учебная работа прекращается. Это "скрытое затвердевание" знаний происходит в течение 10-20 мин после перехода к другим заданиям.

Последний цикл повторения весьма полезно в течение 10-15 мин проводить непосредственно перед сном в спокойном состоянии. Это создает оптимальные условия для более глубокого усвоения изучаемого материала.

5. Очень важно, чтобы для выполнения домашних заданий у ребенка было свое

постоянное место и отводилось для этого одно и то же время дня. Это правило при всей кажущейся простоте имеет существенное значение для эффективности домашней работы. Постоянное место и время способствуют быстрому сосредоточению внимания учащегося, приучают к дисциплине процесса учения.

Таковы наиболее существенные правила оптимальной организации умственного труда, которые следует знать всем учащимся и которых они должны придерживаться при выполнении домашней работы.

Многообразие и сложность правил выполнения домашней работы обуславливают необходимость проведения специальной работы с учащимися по формированию у них соответствующих умений и навыков. Учащимся следует помочь обрести навыки работы с учебником и правильной последовательности выполнения письменных и устных заданий, освоить приемы повторения и самоконтроля, выработки рационального режима работы и отдыха и т.д.

Факультативные и дополнительные занятия. Наряду с обязательными учебными занятиями в общеобразовательных учреждениях используются и разнообразные формы учебной работы, проводимой вне рамок учебных занятий (расписания уроков). Такие формы учебных занятий называются внеклассными или внеурочными.

В первую очередь к внеклассным занятиям относятся факультативные занятия. Как самостоятельная форма организации текущей работы они появились в конце 60 - начале 70-х годов во время проведения очередной реформы системы образования, затрагивающей в основном содержание школьного образования. Факультативные занятия представляют собой сверхпрограммные занятия, право выбора которых остается за учащимся, а посещение осуществляется на добровольной основе.

Факультативные занятия призваны решать следующие задачи: а) удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов; б) развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности; в) способствовать развитию творческих способностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Содержание факультативных занятий представляет собой дополнение к учебной

программе. Оно может включать в себя либо более глубокое изучение отдельных тем и разделов школьной программы, либо новые темы, не входящие в школьную программу, но крепко связанные с ней.

Помимо учебных занятий, обязательных для всех учащихся, специально для слабо успевающих учащихся проводятся дополнительные занятия. Дополнительными занятиями называют сверхпрограммные занятия с одним или группой учащихся по дополнительной отработке пройденного на уроках материала.

Форма и время проведения дополнительных занятий жестко не регламентируются. Это может быть занятие-консультация, на которой учитель еще раз излагает новый материал для тех, кто не понял его на уроке, или беседа с двумя-тремя учащимися по тематике классной работы, в которую вкраплено выполнение письменных заданий. Время таких занятий может быть и 20 мин, и 1 ч. Возможно и выполнение учащимися самостоятельной работы, по окончании которой они уходят.

Другие формы внеклассной учебной работы. Принято считать, что внеклассная работа носит для учащихся добровольный характер и призвана удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы, а для их проведения не требуется полного состава класса. Считается также, что в них по собственному желанию могут участвовать учащиеся различных классов. К таким формам внеклассной учебной работы относят предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

Предметные кружки и научные общества создаются на добровольных началах из учащихся одной параллели или же, если желающих немного, из учащихся соседних классов (V-VI, VII-VIII классов и т.д.). В них входят учащиеся, которые стремятся к расширению и обогащению своих знаний, имеющие склонность к рисованию, лепке, техническому творчеству, к проведению опытной работы по биологии, химии, физике и т.д. Ведут работу кружков учителя-предметники.

Кружковая работа включает в себя более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызывают интерес учащихся. Содержанием их деятельности могут быть изучение новейших достижений науки и техники, опытная работа, моделирование, ознакомление с жизнью и творческой

деятельностью выдающихся ученых, писателей, деятелей культуры.

Олимпиады, конкурсы, выставки ученического творчества организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам (математике, физике, химии, родному и иностранному языкам, литературе) и развитию их творческих способностей. Проведение этих форм внеклассной работы готовится заранее: составляется план проведения таких мероприятий по школе, проводится серия подготовительных мероприятий, учащимся задаются задания, открыто проводится выявление лучших школьников. Проведение таких мероприятий обращает на себя внимание учащихся и повышает у них интерес к учебному предмету. Кроме того, олимпиады и конкурсы помогают выявлять и развивать более способных и одаренных учащихся. Характер, широта и глубина подготовки к ним позволяют косвенно оценить стиль работы учителя, уровень его творческих и организаторских способностей.

9.5. Урок как целостная система

Ключевым элементом классно- урочной системы обучения является урок. Урок рассматривается как основная форма организации педагогического процесса, т.к. здесь возможна не только организация учебно- познавательной деятельности, но и интеллектуальное развитие личности ребенка, управление развитием способностей, формирование мировоззрения учащихся, потребности к знаниям, а также его воспитанием .

Цель урока- усвоение нового материал как части более обширного содержания, осознанное восприятие информации, запоминание ее и закрепление, использование в практике деятельности. На уроке создаются благоприятные возможности для сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы детей. Урок должен быть логической единицей темы, раздела, курса. На основе этого можно выделить особенности урока, отличающие его от других форм обучения.

На основе этого можно выделить особенности урока, отличающие его от других форм обучения:

- дидактические цели,
- определенный объем учебной информации,
- постоянный состав учащихся, одинаковый по возрасту,
- руководство со стороны учителя деятельностью учащихся,
- последовательность различных видов деятельности учителя и учащихся в зависимости от структуры урока,
- ограниченность во времени,
- четкое время проведения по расписанию,
- обязанность посещения урока,
- реализация в определенном соответствии всех дидактических принципов,
- опора на достигнутый уровень знаний.

Урок (А.А. Бударный) - это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса), с учетом особенностей каждого из них, используя средства, методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятий, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

В уроке также представлены все компоненты учебно- воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению. Т.о. урок- динамическая система, которая сводится к коллективно- индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися зун, развитие их способностей, опыта деятельности, общение и отношений, а также совершенствования педагогического мастерства учителя.

9.6.Типология и структура уроков

Структура урока- совокупность элементов урока, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных его характеристик при различных вариантах.

Структурные элементы урока

Организационный этап

I. Дидактическая задача этапа	Подготовить учащихся к работе на уроке, определить цели и задачи урока
II. Содержание этапа	Взаимные приветствия учителя и учащихся: фиксация отсутствующих, проверка внешнего состояния классного помещения; проверка подготовленности учащихся к уроку; организация внимания; внутренняя готовность, психологическая организация внимания
III. Условия достижения положительных результатов	Требовательность, сдержанность, собранность учителя; систематичность (из урока в урок) организационного воздействия; последовательность в предъявлении требований
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Кратковременность организационного момента; полная готовность класса к работе; быстрое включение учащихся в деловой ритм, организация внимания всех учащихся
V. Требования к ее реализации	Кратковременная организация процесса. Требовательность, сдержанность преподавателя, ярко выраженная волевая направленность деятельности. Стимуляция деятельности учащегося, ее целенаправленность
VI. Способы активизации на этапе	Запись на доске цели урока. Сообщение консультантов о готовности класса
VII. Ошибки, допускаемые при реализации	Нет единства требований к учащимся, не стимулируется их познавательная активность

Этап всесторонней проверки домашнего задания

I. Дидактическая задача этапа	Установить правильность и осознанность выполнения домашнего задания всеми учащимися, устранить в ходе проверки обнаруженные пробелы в знаниях совершенствуя при этом знания, умения и навыки
II. Содержание этапа	Выяснить степень усвоения заданного на дом материала; определить типичные недостатки в знаниях и их причины; ликвидировать обнаруженные недочеты
III. Условия достижения положительных результатов	Оперативность учителя, целевая направленность его деятельности; использование учителем системы приемов, позволяющих определить выполнение домашнего задания у большинства учащихся класса
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Возможность учителя за короткий промежуток времени (5-7 мин.) установить уровень знаний у большинства учащихся и типичные недостатки; возможность в ходе проверки домашнего задания актуализировать и скорректировать опорные понятия, ликвидировать причины обнаруженных недостатков; высокая I степень выявления качества знаний

	материала, полученного учащимися на дом
V. Требования к ее реализации	Оптимальность листа опроса среди других этапов урока, цели и формы организации опроса (индивидуальный, фронтальный, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, доминирующий характер поисковых и проблемных заданий
VI. Способы активизации на этапе	Использование различных форм и методов контроля. Поисковые, творческие, индивидуальные задания учащимся
VII. Ошибки, допускаемые при реализации	Однообразие уроков и методов опроса. Отсутствие учета индивидуальных особенностей учащихся и специфики изучаемого материала. Репродуктивный характер вопросов и заданий

Этап всесторонней проверки знаний и умений

I. Дидактическая задача этапа	Глубоко и всесторонне проверить знания 1-4 учащихся, выявив причины обнаруженных пробелов в знаниях и умениях; стимулировать опрашиваемых и весь класс к овладению рациональными приемами учения и самообразования
II. Содержание этапа	Проверка различными методами объема и качества усвоения материала; проверка характера мышления учеников; проверка степени сформированности общеучебных навыков и умений; комментирование отчетов учащихся; оценка знаний, умений и навыков
III. Условия достижения положительных результатов	Использование самых различных методов проверки знаний, начиная от фронтальной беседы, индивидуального опроса и кончая тестовой проверкой, которая дает возможность за 10-15 минут получить ответы всего класса на 10-20 вопросов; постановка дополнительных вопросов для проверки прочности, глубины, осознанности знаний; создание при опросе нестандартных ситуаций; привлечение с помощью специальных заданий всех учащихся к активному участию в поиске более полных и правильных ответов на поставленные вопросы; создание атмосферы важности работы, осуществляемой учащимися на данном этапе

IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Проверка учителем не только объема и правильности знаний, но также их глубины, осознанности, гибкости и оперативности, умения использовать их на практике; рецензирование ответов учащихся, направленное на выяснение положительных и отрицательных сторон в их знаниях, умениях и навыках и на указание того, что необходимо сделать для усовершенствования приемов самостоятельной работы; активная деятельность всего класса в ходе проверки знаний отдельных учащихся
V. Требования	Обучающий характер опроса. Осознанность, полнота действенности учащихся. Привлечение учеников к исправлению ошибок. Объективность аргументированного ответа
VI. Ошибки	Слабая активизация учащихся в процессе проверки. Отсутствие аргументов отметок

Этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала

I. Дидактическая задача этапа	Организовать и направить к цели познавательную деятельность учащихся
II. Содержание этапа	Сообщение цели, темы и задач изучения нового материала; показ его практической значимости; постановка перед учащимися учебной проблемы
III. Условия достижения положительных результатов	Предварительная формулировка учителем цели, оценка значимости для учащихся нового учебного материала, учебной проблемы, фиксация этого в поурочном плане; умение учителя четко и однозначно определить образовательную цель урока, показать ученикам, чему они должны научиться в ходе урока, какими знаниями, умениями,
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Активность познавательной деятельности учащихся на последующих этапах; эффективность восприятия и осмысления нового материала; понимание учащимися практической значимости изучаемого материала (выясняется на последующих этапах урока)

Этап усвоения новых знаний

I. Дидактическая задача этапа	Дать учащимся конкретное представление об изучаемых фактах, явлениях, основной идеи изучаемого вопроса, правила, принципа, закона; добиться от учащихся восприятия, осознания первичного обобщения и систематизации новых знаний, усвоения учащимися способов, путей, средств, которые привели к данному обобщению; на основе приобретаемых знаний вырабатывать соответствующие умения и навыки
II. Содержание этапа	Организация внимания; сообщение учителем нового материала; обеспечение восприятия, осознания, систематизации и обобщения этого материала учащимися
III. Условия достижения положительных результатов	Использование приемов, усиливающих восприятие существенных сторон изучаемого материала; полное и точное определение отличительных признаков изучаемых объектов и явлений; вычленение в изучаемых объектах, явлениях наиболее существенных признаков и фиксация на них внимания учащихся; запись в тетрадях формулировок, опорных пунктов плана, тезисов конспекта; использование приемов мышления; анализа, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации; постановка перед учащимися проблемной ситуации, постановка эвристических вопросов; составление таблиц первичного обобщения материала, когда это возможно; актуализация личного опыта и опорных знаний учащихся; словарная работа
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	При использовании метода эвристической беседы, самостоятельной работы учащихся в сочетании с беседой, использовании компьютерной техники показателем эффективности усвоения учащимися новых знаний и умений является правильность их ответов и действий в процессе беседы и активное участие класса в подведении итогов самостоятельной работы, а также качества знаний учащихся на последующих этапах обучения
V. Требования	Четкая постановка перед учащимися задач изучения темы, стимуляция интересов к рассматриваемому вопросу. Обеспечение должной научности, доступности, систематичности изложения материала. Концентрация внимания на главном и изученном. Оптимальность темпа и системы методов изучения нового материала

VI. Дополнительная активизация	Использование нестандартных форм и способов обучения. Высокая степень самостоятельности при изучении нового материала. Использование ТСО и другой наглядности
VII. Ошибки	Нет четкости в постановке задач, не выделено главное, не систематизирован и не закреплён материал, не связан с ранее изученным. Используется недоступный для учащихся уровень изложения

Этап проверки понимания учащимися нового материала

I. Дидактическая задача этапа	Установить, усвоили или нет учащиеся связь между фактами, содержание новых понятий, закономерности; устранить обнаруженные пробелы
II. Содержание этапа	Проверка учителем глубины понимания учащимися учебного материала, внутренних закономерностей и связей сущности новых понятий
III. Условия достижения положительных результатов	Постановка вопросов, требующих активной мыслительной деятельности учащихся; создание нестандартных ситуаций при использовании знаний; обращение учителя к классу с требованием дополнить, уточнить или исправить ответ ученика, найти другое, более рациональное решение и т.д.; учет дополнительных ответов по количеству и характеру при выяснении пробелов в понимании учащимися нового материала
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Учитель спрашивает средних и слабых учеников, класс привлекается к оценке их ответов; по ходу проверки учитель добивается устранения пробелов в понимании учащимися нового материала; основной критерий выполнения дидактической задачи - уровень осознанности нового материала большинством слабых и средних учеников

Этап закрепления нового материала

I. Дидактическая задача этапа	Закрепить у учащихся те знания и умения, которые необходимы для самостоятельной работы по новому материалу
II. Содержание этапа	Закрепление полученных знаний и умений; закрепление методики изучения материала; закрепление методики предстоящего ответа ученика при очередной проверке знаний

III. Условия достижения положительных результатов	Выработка умений оперировать ранее полученными знаниями, решать теоретические и практические задачи; использование разнообразных форм закрепления знаний
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Умение учащихся соотносить между собой факты, понятия, правила и идеи; умение воспроизводить основные идеи нового материала, умение выделить существенные признаки ведущих понятий, конкретизировать их; активность учащихся
V. Требования	Доступность, последовательность выполняемых заданий, самостоятельность учащихся при этом. Оказание ученикам дифференцирующей помощи, анализ ошибок, обеспечение контроля и самоконтроля при выполнении заданий
VI. Дополнительная активизация	Разнообразие заданий, их практическая направленность
VII. Ошибки	Вопросы и задания предлагаются в той же логике, что и изучение нового материала. Однообразие способов закрепления. Мало времени отводится на закрепление. Упор делается не на главное

Этап информации учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению

I. Дидактическая задача этапа	Сообщить учащимся о домашнем задании, разъяснить методику его выполнения и подвести итоги урока
II. Содержание этапа	Информация о домашнем задании; инструктаж по его выполнению; проверка того, как учащиеся поняли содержание работы и способы ее выполнения; подведение итогов работы: как работал класс, кто из учащихся особенно старался, что нового узнали школьники
III. Условия достижения положительных результатов	Спокойное, терпеливое объяснение содержания работы, приемов и последовательности ее выполнения; обязательное и систематическое выполнение этапа в границах урока; умение в коротких указаниях разъяснить учащимся, как они должны готовить домашнее задание; включение в состав домашнего задания познавательных задач и вопросов; дифференцированный подход в отборе учебного материала, задаваемого на дом
IV. Показатели выполнения дидактической задачи этапа	Правильное выполнение домашнего задания всеми учениками
V. Требования	Оптимальность объема и сложности задания. Предупреждение о возможных затруднениях и способах их ликвидации. Повышение интересов к домашнему заданию

VI. Дополнительная активизация	Дифференциация заданий, творческий характер их выполнения (интервью, защита проектов)
VII. Ошибки	Информация о домашнем задании после звонка. Большой объем и высокая сложность. Отсутствие инструктажа, ясности цели и способов выполнения

Подведение итогов занятия

I. Дидактическая задача этапа	Проанализировать, дать оценку успешности достижения цели и наметить перспективу на будущее
II. Содержание этапа	Самооценка и оценка работы класса и отдельных учащихся. Аргументация выставленных отметок, замечания по уроку, предложения о возможных изменениях на последующих уроках
III. Условия достижения положительных результатов	Четкость, лаконичность, максимум участия школьников в оценке своей работы
IV. Требования	Адекватность самооценки учащихся и оценки учителя. Осознание учениками значимости полученных результатов и готовность использовать их для достижения учебных целей
V. Дополнительная активизация	Использование алгоритма оценки работы класса, учителя и отдельных учеников. Стимуляция высказывания личного мнения об уроке и способах работы на нем
VI. Ошибки	Скомканность этапа, подведение итогов после звонка или отсутствие данного этапа. Расплывчатость, необъективность в оценке, отсутствие поощрения

Тип урока определяется, как правило, по его ведущей дидактической цели (И. Т. Огородников, И. Л. Казанцев). А поскольку такие цели формулируются как «Сформировать понятие (умение, навыки)...», «Научить применять ... к решению задач», «Обобщить и систематизировать...», «Выявить уровень усвоения...», то выделяются следующие типы уроков по дидактической цели:

- 1) уроки изучения нового учебного материала;
- 2) уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного);
- 3) уроки обобщения и систематизации;

- 4) комбинированные уроки;
- 5) уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

Традиционной считается классификация по дидактическим целям и месту в общей системе уроков. Такая классификация была обоснована известными педагогами И.Н. Казанцевым и Б.П. Есиповым. Они выделяли всего шесть типов уроков:

1. Уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом:

- а) имеющие целью ознакомление учащихся с конкретными явлениями и понятиями;
- б) имеющие целью осмысление и усвоение учебного материала;
- в) уроки, на которых сообщается ряд фактов и выводов.

2. Уроки закрепления знаний:

- а) уроки повторения пройденного в начале учебного года, после длительного перерыва (каникулы);
- б) уроки текущего повторения.

3. Уроки обобщения и систематизации изученного.

4. Уроки формирования и закрепления умений и навыков.

5. Уроки проверки знаний:

- а) уроки устной проверки;
- б) уроки письменной проверки;
- в) уроки с проверочными заданиями практического характера;
- г) уроки разбора проверочных (контрольных, самостоятельных) работ.

6. Комбинированные уроки, которые включают в себя элементы всех предыдущих типов.

Типология уроков И.Н. Казаниева

- уроки с разнообразными видами занятий;
- уроки в виде лекций;
- уроки в виде беседы; 4— уроки-экскурсии;
- уроки с использованием учебного кинофильма, телепередачи;
- уроки самостоятельной работы учащихся в классе;
- лабораторные и другие практические занятия.

Типология уроков В.А. Онищука

- урок усвоения новых знаний;
- урок освоения новых умений и навыков;
- урок комплексного применения знаний;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированный урок.

Типология уроков И.П. Подласова

- комбинированные (смешанные);
- урок изучения новых знаний;
- урок формирования новых умений;
- урок обобщения и систематизации изученного;
- урок контроля и коррекции знаний, умений;
- урок практического применения знаний и умений.

Типология уроков Н.П. Гузика

- урок общего разбора темы и методики ее изучения;
- комбинированные семинарские занятия;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок межпредметного обобщения материала;
- урок-практикум.

Типология уроков О.Г. Хазанкина

- урок-лекция по всей теме;
- урок-решения ключевых задач;
- урок-консультация;
- урок-зачет.

Типы и виды уроков (по М.И. Махмутову)

Типы уроков	Виды уроков
1. Урок изучения нового материал (сюда входят вводная и вступительная части, наблюдения и сбор материалов- как методические варианты уроков)	1 - урок-лекция; 2 - урок-беседа; 3 - урок с использованием учебного кинофильма; 4 - урок теоретических или практических самостоятельных работ (исследовательского типа); 5 - урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке)
2. Уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.)	- урок самостоятельных работ (репродуктивного типа - устных или письменных упражнений); - урок-лабораторная работа; - урок практических работ; 4- урок-экскурсия; 5 - семинар
3. Урок обобщения и систематизации	Сюда входят основные виды всех пяти типов уроков
4. Уроки контрольные (учет и оценки знаний, умений навыков)	1-устная форма проверки (фронтальный, индивидуальный и групповой опрос); 2-письменная проверка; 3 - зачет; 4-зачетные практические и лабораторные работы; 5-контрольная (самостоятельная) работа; 6-смешанный урок (сочетание трех первых видов)
5. Комбинированные уроки	На них решаются несколько дидактических задач

Вид урока определяется по ведущей форме организации деятельности обучаемых: беседа, семинар, лабораторная работа, практикум, зачет, компьютерное занятие.

Виды урока- это характер деятельности учителя и учащихся, который совпадает с делением по способам реализации методов обучения. К ним относятся: урок- лекция, урок- беседа, киноурок, урок теоретических или практических самостоятельных работ, урок- лабораторная работа, урок- практическая работа, урок- экскурсия, урок- игра, урок- семинар и др.

Требования к уроку- обязательные качества, основные признаки правильно организованного урока.

Формирование научного мировоззрения

Гармоническое развитие всех сфер личности

Формирование умений учиться и работать

Использование проблемного обучения

Соответствие методики организации урока принципам обучения

Вариативное использование структуры урока

Учет специфики учебного материала

(М.И.Махмутов)

9.7.Нестандартные уроки

С середины 70-х гг. в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими главной целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. Нестандартный урок — это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться.

Нестандартные уроки проводятся не чаще 1 раза в 2 недели.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков.

Уроки-«погружения»

Уроки — деловые игры

Уроки— пресс-конференции

Уроки-соревнования

Уроки типа КВН

Театрализованные уроки

Уроки-консультации

Компьютерные уроки

Уроки с групповыми формами работа

Уроки взаимообучения учащихся

Уроки творчества

Уроки-аукционы

Уроки, которые ведут учащиеся

Уроки-зачеты

Уроки-сомнения

Уроки — творческие отчеты

Уроки-формулы

Уроки-конкурсы

Бинарные уроки

Уроки-обобщения

Уроки-фантазии

Уроки-игры

Уроки-«суды»

Уроки поиска истины

Уроки — лекции «Парадоксы»

Уроки-концерты
Уроки-диалоги
Уроки «Следствие ведут знатоки»
Уроки — ролевые игры
Уроки-конференции
Уроки-семинары
Интегральные уроки
Уроки — «круговая тренировка»
Межпредметные уроки
Уроки-экскурсии
Уроки-игры «Поле чудес»

Легко заметить, что в разряд нестандартных уроков попали некоторые типы занятий, которые в прежних классификациях фигурировали как вспомогательные, внеклассные и внеурочные формы организации учебной работы.

Конечно, нестандартные уроки, необычные по замыслу, организации, методике проведения, больше нравятся учащимся, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы. Поэтому практиковать такие уроки следует всем учителям. Но превращать нестандартные уроки в главную форму работы, вводить их в систему нецелесообразно из-за большой потери времени, отсутствия серьезного познавательного труда, невысокой результативности и т. п.

Классификация

Уроки с измененными способами организации: урок-лекция, лекция-парадокс, защита знаний, защита идей, урок вдвоем, урок- встреча.

Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок творчества: урок-сочинение, урок изобретательства, урок-творческий отчет, комплексно-творческий отчет, урок выставка, урок изобретательства, урок-"удивительное рядом", урок фантастического проекта, урок-рассказ об ученых: урок-бенефис, урок портрет, урок сюрприз, урок - подарок от Хоттабыча

Уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: экскурсия, заочная экскурсия, прогулка, гостиная, путешествие в прошлое (будущее), путешествие по

стране, поездка на поезде, урок-экспедиция, защита туристических проектов.

Уроки с игровой состязательной основой: урок-игра, урок-"домино", проверочный кроссворд, урок в форме игры "Лото", урок типа:"Следствие ведут знатоки", урок-деловая игра, игра-обобщение, урок типа КВН, урок:"Что? Где? Когда?", урок-эстафета, конкурс, игра, дуэль, соревнование и т.д.

Уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации: парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет, защита оценки, урок-консультация, урок-практикум, урок-семинар, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения, урок-общественный смотр знаний, урок-консультация, итоговое собеседование, ученическая конференция.

УРОК- ЛЕКЦИЯ " ПАРАДОКС"

Цель - повторение материала, развитие внимания и критического мышления.

Организация урока: строится на основном материале истории дисциплины.

1. Учитель читает лекцию, в содержание которой включает ошибочные сведения, противоречивые утверждения, неточности.

2. Учащиеся обсуждают лекцию, выполняют задания - составляют план и находят в материале ответы на поставленные учителем вопросы.

3. Учащиеся фиксируют ошибки, "допущенные" учителем.

4. Делают записи в тетради в виде таблицы:

план лекции ошибки ответы на вопросы

5. Записи проверяет учитель или ученик-лаборант.

6. Один из учеников называет допущенную ошибку, учитель воспроизводит соответствующий отрывок лекции.

7. Обсуждение ошибки и выяснение того, почему отмеченное утверждение неверно.

8. Обсуждение следующей неточности. Все работы оцениваются, в том числе и аргументированность "ошибки". Данные уроки активизируют внимание, развивают аналитические навыки, изменяют мотивацию учения. Общеизвестны требования к лекции: научность, целостность раскрытия темы, связь с жизнью, четкость аргументации, доказательность выводов, эмоциональность изложения. Лекции-

парадоксы практикуются в старших классах . Их продолжительность 25-30 минут, остальное время урока отводится на обсуждение и оценку проделанной учениками работы.

ЛЕКЦИЯ-ОБЗОР

Лекция-обзор практикуется перед изучением большой темы. Учащимся дается представление о дальнейшей работе и ее содержании. В конце некоторых вопросов излагается дополнительный материал - это перечень литературы, которую желательно прочитать. Опережая события, указываются названия лабораторных (практических) работ, которые предстоит сделать; говоря об их целях, возможных путях выполнения, предлагается подумать и дать свой вариант их осуществления. Сверх программных работ можно порекомендовать выполнение домашних экспериментов. Лекция-обзор - это первый шаг в реализации преподавания крупными блоками. Сделанная запись - это опора, многократно повторяемая на первом и последующих уроках. Начиная каждое занятие, учащихся необходимо попросить ответить, пользуясь записями, что из основных вопросов уже изучили и о чем пойдет речь на следующем уроке (отвечают кратко, без деталей).

УРОК ВДВОЕМ

Данный урок проводится с гостем- специалистом в какой-то области. Особенность данных уроков - тщательная подготовка. На занятии идет диалог учителя и специалиста. Иногда гость оценивает различные ситуации из жизни. Важна заключительная часть урока (примерно треть времени), когда ученикам предоставляется возможность задавать вопросы, свободное общение с гостем.

УРОК-ВСТРЕЧА

Цель - "оживить" современную историю.

Приглашенные: те, кто побывал за рубежом или те, кто собирается.

Варианты проведения.

1. Гость сам, предварительно подготовившись по специальному плану, разработанному совместно с учителем, рассказывает о своих впечатлениях, затем - ответы на вопросы учеников.

2. Учитель представляет гостя, рассказывает о стране, в которой он побывал, а

затем ученики задают ему вопросы.

УРОКИ С ИГРОВОЙ СОСТЯЗАТЕЛЬНОЙ ОСНОВОЙ

"Значительная часть игр ребенка рассчитана на то, чтобы освежать и возбуждать в уме процессы воспроизведения, чтобы неугасимо поддерживать искры мысли..." И.А. Сикорский. "Надо прогнать с уроков бога сна Морфея и чаще приглашать бога смеха Момуса". Ш.А. Амонашвили.

К игровым формам урока относят ролевые, имитационные, деловые и т.д. игры. В каждой из них учащиеся выступают в различных ролях. Игровые формы отличаются тем, что процесс обучения максимально приближен к практической деятельности. Сообразуясь с характером и интересами своей роли, учащиеся должны принимать практические решения. Чаще всего им приходится играть свою роль в конфликтной ситуации, заложенной в содержание игры. Решения во многих играх принимаются коллективно, что развивает мышление учащихся, коммуникативные способности. В процессе игры возникает определенный эмоциональный настрой, активизирующий учебный процесс.

Учебные игры применяются для развития умений использовать полученные знания на практике. Это сложная форма учебной деятельности, требующая большой подготовки и немалых затрат времени.

Основными особенностями учебных игр:

- моделирование определенных видов практической деятельности;
- моделирование условий, в которых протекает деятельность;
- наличие ролей, их распределение между участниками игры;
- различие ролевых целей участников игры;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- групповое или индивидуальное оценивание деятельности участников игры.

Процесс игры позволяет формировать качества активного участника игрового процесса, учиться находить и принимать решения; развивать способности, которые могут быть обнаружены в других условиях и ситуациях; учиться состязательности, неординарности поведения, умению адаптироваться в изменяющихся условиях,

заданных игрой; учиться умению общаться, установлению контактов; получать удовольствие от общения с партнерами, учиться создавать особую эмоциональную среду, привлекательную для учащихся.

Игровые формы могут применяться и в основной, и в старшей школе, а также использоваться при проведении нетрадиционных уроков. Несмотря на общее признание положительного влияния игр на развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, они не нашли еще достаточно глубокого и основательного решения в методиках преподавания предметов. Большинство учителей, методистов и дидактов игру, которая проводится в процессе обучения, называют дидактической. Анализ психолого-педагогической литературы по этому вопросу, наблюдение за игровыми действиями, вводимыми в учебный процесс, а также осмысление накопленного опыта позволяют выделить следующие виды дидактических игр. Игры-упражнения. Проводятся как на уроке, так и во внеурочной учебной работе. Они занимают обычно 10-15 минут и направлены на совершенствование познавательных способностей учащихся, являются хорошим средством для развития познавательных интересов, осмысления и закрепления учебного материала, применения его в новых ситуациях. Это разнообразные викторины, кроссворды, ребусы, чайнворды, шарады, головоломки, объяснение пословиц и поговорок, загадки. Игры-путешествия. Их можно проводить как непосредственно на уроке, так и в процессе внеклассных занятий. Они служат, в основном, целям углубления, осмысления и закрепления учебного материала. Активизация учащихся в играх-путешествиях выражается в устных рассказах, вопросах, ответах, в их личных переживаниях и суждениях. Сюжетная (ролевая) игра отличается от игр-упражнений и игр-путешествий тем, что инсценируются условия воображаемой ситуации, а учащиеся играют определенные роли. Игра-соревнование может включать в себя все вышеназванные виды дидактических игр или их отдельные элементы. Для проведения этого вида игры учащиеся делятся на группы, команды, между которыми идет соревнование. Существенной особенностью игры-соревнования является наличие в ней соревновательной борьбы и сотрудничества. Элементы соревнования занимают ведущее место в основных игровых действиях, а

сотрудничество, как правило, определяется конкретными обстоятельствами и задачами. Игра-соревнование позволяет учителю в зависимости от содержания материала вводить в игру не просто занимательный материал, но весьма сложные вопросы учебной программы. В этом ее основная педагогическая ценность и преимущество перед другими видами дидактических игр. В реальной практике обучения все виды игр могут выступать и как самостоятельные, и как взаимно дополняющие друг друга. Использование каждого вида игр и их разнообразных сочетаний определяется особенностями учебного материала, возрастом учащихся и другими педагогическими факторами.

Требования к проведению дидактических игр:

- игра- форма деятельности учащихся, в которой осознается окружающий мир, открывающая простор для личной активности и творчества;
- игра должна быть построена на интересе;
- обязателен элемент соревновательности между участниками игры.

Игра - активнейшая форма человеческой деятельности. Редко встретишь ребенка (да и взрослого), не участвующего в определенный момент в какой-либо игре. Гибкая система учебных игр позволяет обучаться с интересом, а от возможности выбора игр этот интерес только возрастает. Эта модель обучения, по сравнению с традиционной, более перспективна. Проводимая по схеме: ученик-учитель-ученик, она позволяет ученикам самостоятельно выбирать свой путь развития (образования), возможно, делая это несознательно, интуитивно, а учитель выполняет роль катализатора; его умения и знания помогают ученику развиваться быстрее. Уроки по игровой методике существенно повышают интерес учащихся к предмету, позволяют им лучше запомнить формулировки, определения, "раскрепощают" ученика, его мышление.

Этапы игры включают:

1. Предварительную подготовку: класс разбивается на команды, примерно равные по способностям, даются домашние задания командам. 2. Игру. 3. Заключение по уроку: выводы о работе участников игры и выставление оценок.

Типы уроков 1. Урок изучения и первичное закрепление новых знаний.

Вид учебных занятий: лекция, экскурсия, исследовательская лабораторная работа, учебный и трудовой практикум.

Цель - воспитание учащихся и первичное осознание нового учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения.

Организация начала урока.

Проверка домашнего задания.

Актуализация знаний и практических и умственных умений.

Изучение нового материала.

Первичное закрепление знаний.

Подведение итогов урока.

Информация о домашнем задании.

2. Урок совершенствования зун

Вид учебных занятий: практикум, экскурсия, лабораторная работа, собеседование, консультация.

Цель - вторичное осмысление уже известных знаний, выработка умений и навыков по их применению.

Логика процесса закрепления знаний:

1. Орг.момент

2. Проверка д/з

3. Актуализация опорных знаний и их коррекция.

4.. Выполнение учащимися различных заданий, упражнений и задач

5. Дом. задание

6. Подведение итогов

3. Урок обобщения и систематизации знаний.

Вид учебных занятий: семинар, конференция.

Цель - усвоение знаний в их системе.

Подготовка учащихся: сообщение заранее темы (проблемы) вопросов, литературы. Вооружение учащихся во время обобщающей деятельности на уроке необходимым материалом: таблицами, справочниками, наглядными пособиями, обобщающими

схемами, фрагментами фильмов. Самое главное в методике обобщения - включение части в целое.

1. Орг. момент

2. Актуализация знаний и практических и умственных умений

3. Проверка д/з

4. Выполнение учащимися индивидуально или коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематического характера, вырабатывающих обобщенное мнение, формирующих обобщенно- понятийное знание.

5. проверка выполненной работы

6. д/з

7. подведение итогов

5. Урок проверки, оценки и коррекции ЗУН учащихся.

Вид учебных занятий: зачет, коллоквиум, общественный смотр знаний.

Цель - определение уровня знаний, сформированности УН, комплексного их применения. Закрепление и систематизация знаний. Коррекция знаний умений, навыков. В процессе учебно-познавательной деятельности учащихся лежит деятельность, направленная на выполнение постепенно усложняющихся заданий за счет комплексного охвата знаний, применения их на разных уровнях.

орг момент.

проверка знаний основных понятий, законов и умений обсуждать, письменная работа, выполнение творческих работ

итоги урока

домашнее задание

9.8. Вопросы для самопроверки

1. Чем отличается метод обучения от формы организации обучения?
2. Какие признаки характеризуют организационную форму обучения?
3. Дайте определение понятия “Форма организации обучения”.
4. Охарактеризуйте историческое развитие организационных форм обучения.
5. Перечислите наиболее важные формы организации обучения.
6. Чем можно объяснить, что урок признан основной формой организации обучения?
7. Назовите особенности мангеймской системы, Дальтон-плана, Плана Трампа, Виннетка-плана, системы обучения С.Френе, коллективного способа обучения В.К.Дьяченко, системы диалога культур С.Ю.Курганова, педагогики сотрудничества. В чем их достоинства, недостатки, возможности использования в современной отечественной школе?
8. Определите понятие урока как научной категории.
9. Перечислите основные компоненты урока как дидактической системы.
10. Охарактеризуйте постоянную дидактическую структуру урока.
11. На какие типы классифицируются школьные уроки?
12. Что служит дидактической основой типологии современных уроков?
13. Дайте определение сущности и структуры смешанных (комбинированных) уроков.
14. Какие нестандартные формы уроков практикуются в школах?
15. Сформулируйте основные требования к современному уроку.
16. В чем состоят особенности организации начала урока?
17. Каковы требования к организации процесса изучения нового материала на уроке?
18. Назовите пути первичного и последующего закрепления материала на уроке.
19. Как можно осуществлять проверку знаний учащихся на уроке.
20. В чем состоит подготовка учителя к уроку?
21. Как необходимо осуществлять воспитание и развитие учащихся в процессе проведения уроков?

Лекция № 10. Образовательные технологии

Аннотация. Данная лекция раскрывает сущность понятий «технология», «образовательная технология»; знакомит с различными образовательными технологиями.

Ключевые слова: технология, развивающая технология, технология проблемного обучения, технология индивидуализированного и дифференцированного обучения, технология программированного обучения, личностно-ориентированная технология обучения.

Глоссарий

Образовательная технология - это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности (В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов).

Методические рекомендации по изучению темы

- Тема содержит лекционную часть, где даются общие представления по теме;
- В качестве самостоятельной работы предлагается подготовиться к семинарским занятиям и выполнить практические задания;
- Для проверки усвоения темы студенты могут ответить на вопросы, которые представлены после каждой лекции, и выполнить тестовые задания.

Рекомендуемые информационные ресурсы

1. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. - М., 1970.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М., 1974.

- 3.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе.- М.:Просвещение, 1977
- 4.Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе //Советская педагогика.- 1990.- №8
- 5.Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996, гл.6.10
- 6.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.-М., 1998.
- 7.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии.- М.,1998
- 8.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М.: Сентябрь, 1996

10.1. Основные аспекты и уровневый анализ понятия «педагогическая технология». Классификация педагогических технологий

Страницы современных педагогических журналов и книг пестрят одним и тем же термином «технология» и его многочисленными вариациями, перечисление которых может быть практически бесконечным («педагогическая технология», «образовательная технология», «технология педагогического общения», «технология обучения», «технология формирования», «технология развития» и т.д.). Создается впечатление, что в области образования совершились научная и практическая революции, результатом которых явился технологический прорыв, и теперь каждый учитель в состоянии спроектировать и реализовать учебный процесс с присущей технологическим процессам однозначной определенностью, приводящий к достижению однозначно сформулированных целей образования. К сожалению, и наука, и практика весьма далеки от подобного идеала. Следовательно, мы имеем дело с новым, весьма своеобразным педагогическим феноменом «вербальной революции», которая успешно маскирует реальные педагогические процессы. Стоит ли за ней что-либо, кроме широкомасштабного использования термина, заимствованного из западной педагогической культуры?

Анализ литературы показывает, что в большинстве случаев следует дать

отрицательный ответ на поставленный вопрос. Без всякого ущерба для понимания множества текстов, в которых используется понятие технологии, можно заменить модное слово «технология» на привычный и более понятный для нашей культуры термин «методика», так как из содержания работ следует, что речь идет о построении методической системы обучения.

Во многих случаях даже такая замена не является адекватной, так как авторы используют слово «технология» для описания частного практического опыта отдельного учителя. Дошло до того, что в некоторых районах страны при аттестации учителей от них требуют описания технологии их работы (частное сообщение). Таким образом, при чтении педагогической литературы возникает проблема толкования терминологии, понимания смысла, значения понятий, содержащихся в тексте.

Понятие «технология» является достаточно новым для отечественной педагогической культуры, его единого определения, с которым были бы согласны все исследователи, не существует. В этой ситуации, употребляя данное понятие без определения или ссылки на какие-либо широко известные точки зрения, любой автор рискует быть либо непонятым, либо понятым превратно. В аналогичном положении находится и читатель, встретивший термин «технология» в тексте статьи или книги вне определенного контекста, позволяющего понять значение, в котором он употребляется.

Наряду с подобной практикой существует и осознанное использование понятия «технология» на основе определения его существенных признаков. Однако среди большинства авторов нет единства в понимании значения данного термина. Одно из них восходит к греческой традиции. Слово «технология» произошло от греческих слов *techné* искусство, мастерство и *logos* - учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе обозначает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. Именно в этом смысле и понимает педагогическую технологию В.Ю. Питюков, утверждая, что «слово «технология» применительно к воспитанию вошло в лексикон педагогической науки тогда, когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка». В основе данного подхода лежит

следующее «умозаключение»: так как в Древней Греции слово «техника» использовалось в значениях «искусство, мастерство», то и в современном русском языке оно имеет то же значение. Но в русском языке

для обозначения искусства есть специальное понятие «искусство» (то же для мастерства). Тогда, говоря об искусстве преподавания, разумно употребить термин «искусство преподавания», а педагога назвать мастером. Поэтому такие педагогические термины, как «технология педагогического общения» или «технология демонстративного воздействия», можно толковать как «искусство педагогического общения» и «искусство демонстративного воздействия».

В какой мере понятие технологии, понимаемой как искусство организации педагогического общения, соответствует значению этого термина, сложившемуся в массовом сознании? Наиболее точно оно отражено в различных словарях, закрепляющих языковую традицию. Например, вот как трактует понятие «технология» современный толковый словарь: «...1. Совокупность производственных операций, методов и процессов в определенной отрасли производства, приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и т.п. ...2. Совокупность знаний о способах обработки материалов, изделий, методах осуществления каких-либо производственных процессов» (Большой толковый словарь русского языка. М., 2000, с. 1332). Любопытно, что среди устойчивых словосочетаний со словом «педагогика» тот же толковый словарь не указывает педагогическую технологию (там же, с. 789). Таким образом, в массовом сознании технология связана отнюдь не с искусством, а с процессом промышленного производства и прочно ассоциируется с однозначной заданностью операционального состава воздействия на исходное сырье в процессе получения продукта с определенными свойствами. Подобное понимание технологии широко распространено и среди специалистов в области педагогики. Например, характеризуя понятие педагогической технологии, А.М. Кушнир пишет: «Речь идет о технологии только тогда, когда способ действия заранее известен, детально расписан по операциям, когда результат задан и гарантирован... Внедрение или использование той или иной технологии есть точное следование алгоритму...». В наиболее сильном варианте данное понимание педагогической технологии отражено в

программированном обучении, основоположником которого является известный американский психолог Б.Ф. Скиннер. Основную идею его исследований можно выразить термином «управление поведением», которое строится на основе формирования реакции на определенный стимул. Для отбора, закрепления или модификации нужных реакций необходима обратная связь между организмом и средой. Эту функцию выполняет положительное или отрицательное подкрепление. Поведение, которое формируется с помощью специально разработанной системы подкреплений. Скиннер назвал оперантным. На этой теоретической основе была разработана техника так называемого оперантного обусловливания, положенная в основу концепции программированного обучения. В этой концепции решение любой учебной задачи можно представить в виде последовательности отдельных операций, каждая из которых контролируется подкреплением, служащим сигналом обратной связи. В процессе реализации программированного обучения оно столкнулось с рядом трудностей. Одна из них связана с процессом разработки операционной структуры конкретной учебной деятельности, другая - с созданием эффективной системы подкрепления. Затрудняет применение программированного обучения и различный исходный уровень обучаемых.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических

средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеперечисленных определений различных авторов (источников) (К.Г. Селевко).

Педагогическая технология, технология обучения, технология воспитания

Технология обучения - способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами; представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей (А.Я. Савельев).

Технология обучения - система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств (А. Т. Молибога/).

Образовательная технология - это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, приемов, системных средств и психологических установок, направленных на передачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности (В.Н. Бусурин, В.Н. Козлов).

Систематизация различных точек зрения позволяет выделить три основных подхода к определению технологии обучения.

При первом подходе под технологией часто подразумевают частную методику по достижению отдельно поставленной цели (например, технология отработки навыка устного счета, технология организации групповой деятельности и др.). Приравнивая технологию к частной методике, авторы данного подхода опираются на одну из важнейших характеристик технологии - они подчеркивают, что это способ достижения любой конкретной цели. Использование понятия "технология" в этом смысле не дает педагогике чего-то нового, не конкретизирует процесс обучения. Происходит просто подмена одного понятия другим. Если ранее говорили "методика (или система) В. В. Давыдова - Д. Б. Эльконина", то теперь для того, чтобы блеснуть своей эрудицией, говорят "технология В. В. Давыдова - Д. Б. Эльконина". От

перемены слов суть предмета (системы В. В. Давыдова - Д. Б. Эльконина) не изменилась.

Сторонники второго подхода под технологией подразумевают педагогическую систему в целом. Однако необходимо заметить, что важнейшими элементами педагогической системы, согласно трактовке В. П. Беспалько, являются учащиеся и преподаватели. Технология же является характеристикой того способа обучения, который заложен в педагогической системе и не может включать в себя учащихся и преподавателей в явном виде. Несмотря на несоответствие понятий "технология" и "педагогическая система", данная трактовка технологии более близка к ее первоначальному смыслу, так как технология включает в себя не только методику (определенный набор правил и способов деятельности, направленных на достижение заданного результата, форм организации процесса), но и такой важнейший элемент педагогической системы, как система средств обучения.

В русле третьего подхода технологию рассматривают не просто как методику или педагогическую систему, а как оптимальную для достижения заданной цели методику или систему, как некий алгоритм. Нельзя сказать, что данный взгляд еще ближе подходил бы к первоначальной трактовке понятия "технология" - скорее, наоборот. Ведь технология - это определенный способ. А способы могут быть разные: быстрые и медленные, новые и старые. И не случайно появился термин "современные технологии", подразумевающий наиболее эффективные и быстрые способы получения результатов на данном уровне развития общества. Успех многих промышленных предприятий заключается именно в том, что они отказываются от устаревших и неэффективных технологий и используют новые и новейшие технологии, основанные на самых последних научных разработках. Технология - это не оптимальный и наиболее эффективный способ, а любой способ производства (или обучения), отвечающий требованиям технологичности процесса.

Кроме представленных трех подходов, уже достаточно четко обозначившихся в педагогической литературе, существует и ряд других, еще не вполне оформившихся. Среди них выделяется взгляд на технологию обучения как на способ формирования учебной программы отдельных курсов из набора модулей (блоков). Каждый из таких

модулей представляет собой содержание и методические разработки какого-то одного раздела учебной дисциплины. Считается, что, варьируя такими готовыми модулями (блоками), переставляя их местами, преподаватель может добиться наилучшего результата. Получается, что технологией обучения здесь называется возможность перестановки различных модулей. Однако подобную перестановку назвать технологией обучения учащегося никак нельзя - это по сути дела способ подбора учебного материала преподавателем, способ компоновки содержания предмета. Конечно, последовательность изложения материала и его качественный состав имеют отношение к методам и способам, так как для изучения определенного содержания можно использовать определенные методы и приемы. Однако, как бы ни менялись местами модули (блоки), их преподавание обычно ведется в русле единой методики, которую использует в своей практике педагог или образовательное учреждение.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

- 1) научным: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- 2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- 3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

- 1) Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая

(общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении "частная методика", т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приёмы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема - условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта - описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Терминологические нюансы. Проблема различия технологии и методики является до сих пор достаточно дискуссионной. Одни ученые считают технологию формой реализации методики, другие полагают, что понятие технологии шире, чем методика. Можно предположить, что технология и методика обладают системностью (т.е. в их

основе должна лежать система научных законосообразных положений), но идеальная технология обладает жестко определенной системой предписаний (например, система программированного обучения), т.е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т.е. даже идеальная методика не обладает высокой инструментальностью. Идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень инструментальности), либо к методике (низкий уровень инструментальности). Инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. Уровень развития инструментальности может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень ее приближения либо к технологии, либо к методике.

Основные качества современных педагогических технологий

Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом - деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения;
 - цели обучения - общие и конкретные;
 - содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть - технологический процесс;
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности школьников;
 - методы и формы работы учителя;
 - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала

- диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности).

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Источники и составные части новых педагогических технологий. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- наука - педагогическая, психологическая, общественные науки;
- передовой педагогический опыт;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный; -народная педагогика (этнопедагогика).

Философские основы технологии

Так и любая общепедагогическая образовательная технология основывается на определенном (осознанном или неосознанном) философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогической технологии.

Выделим лишь несколько альтернативных философских основ, наиболее ясно выступающих в концепциях педагогических технологий: материализм и идеализм, диалектика и метафизика, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософия и теософия, прагматизм и экзистенциализм.

В российском банке образовательной информации, в учебно-методической литературе отражено прежде всего диалектико-материалистическое (марксистско-ленинское) философское направление: иное толкование и понимание проблем школьного образования в советский период считалось абсурдным. Между тем, в мировой педагогической науке и практике существует ряд альтернативных подходов к проблемам мироздания, эффективно решающих задачи всестороннего (нравственного, духовного, интеллектуального, эстетического, физического) развития детей.

Гуманизм - система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности - желаемой нормой отношений в обществе.

К философии гуманизма примыкают такие направления, как антропософия, педоцентризм, свободное воспитание, природосообразность, неопозитивизм, позитивный экзистенциализм. Идеи гуманизма лежат в основе всех религиозных систем.

Теософия является содержательным фундаментом школ религиозного направления. Теософская гуманистическая парадигма имеет глубокие корни в народной педагогике, достаточно правильно формирует у молодежи представления о добре и зле, добродетельном поведении.

Для антропософии важнее не божественная, а человеческая мудрость.

Антропософия ничего общего не имеет ни с фанатическими построениями, ни с сектантством, она преследует цель строго ориентированного мирозерцания, направленного на исследование не материальных, а духовных ценностей, дает ответы на вопросы о смысле, о целях жизни. Близка к антропософии философия педоцентризма.

(пример: игра).

Педоцентризм - направление в философии воспитания, которое исходит из приоритета интересов и потребностей ребенка, видит основную задачу педагогики в создании условий для развития детей.

Философская концепция экзистенциализма исходит из тезиса «человек есть то, что он сам из себя делает». Представители классического экзистенциализма сводили суть экзистенции, ее нравственный аспект к чувствам и настроениям, имеющим негативный характер (страх, вина, отчаяние), а неоэкзистенциалисты берут на вооружение некоторые гуманистические идеи, наделяя экзистенцию такими добродетелями, как чувство приподнятости, хладнокровие, доверие, надежда и вера в лучшее будущее. Благодаря этим добродетелям, считают они, моральный выбор человека становится сознательным и ясным, выступая важным условием его активного отношения к миру.

Концепция прагматизма (к которой примыкают и философские течения неопозитивизма, психоанализа) исходит из того, что интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в ее уникальной природе и их проявление связано прежде всего с индивидуальным опытом человека. Отсюда задачу образования представители прагматизма видят не в формировании определенных моральных качеств, принципов, ценностной ориентации личности, а лишь в количественном росте данных ей от природы способностей, качеств и ее индивидуального опыта как главного условия самореализации.

Ставя достижение успеха главной целью жизни человека, сторонники прагматической концепции воспитания ограничивают успех лишь индивидуальными рамками жизни человека, освобождая его от необходимости ставить перед собой высокие цели, стремиться к общественному идеалу. Современная неопрагма-

тистская философия примиряет противоречие индивидуалистической позиции личности и гуманистической ее ориентации.

Альтернативой гуманистическому направлению являются сциентистско-технократические концепции, рационализм, откровенно антигуманные теории (расовые, националистические и др.). Сциентизм как мировоззренческая ориентация проявляет себя в абсолютизации роли науки и техники в системе культуры человеческого общества. Абсолютизируются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным и техническим наукам: в искусственном применении математической символики, схематизации, теоретизировании, технологизации и технизации.

Альтернативой сциентизму является природосообразность, природосообразие - мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на них, а также единство человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

Факторы психического развития и технология

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие человека. В зависимости от основного, ведущего фактора развития, на который опирается технология, можно выделить:

- биогенные технологии, предполагающие, что развитие психики определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя среда лишь реализует наследственные данные;
- социогенные, представляющие личность как «*tabula rasa*», на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения;
- психогенные, результат развития в которых определяется, главным образом, самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования;
- идеалистические, предполагающие нематериальное происхождение личности и ее качеств.

Научные концепции усвоения социального опыта

В современной психологической науке существует ряд концепций, предлагающих свое понимание процесса усвоения общественного знания отдельным человеком и соответственно структуры его познавательных действий.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, вскрытые И.М.Сеченовым и И.П.Павловым. Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но также устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций - простых и сложных.

По Ю.А.Самарину, все ассоциации делятся на:

- «локальные» или «однолинейные», представляющие связь между отдельными фактами (восприятиями) безотносительно к системе данных явлений;
- «частносистемные», приводящие от восприятий к представлениям и понятиям;
- «внутрисистемные», обеспечивающие систематизацию ассоциативных рядов в единую систему в пределах темы учебного предмета;
- «межсистемные» или «межпредметные» ассоциации.

Объединение ассоциаций в системы (формирование интеллекта) происходит в результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды.

В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, расширяются и удлиняются ассоциативные ряды. Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя такие этапы:

- а) восприятие учебного материала;

- б) его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;
- в) запоминание и сохранение в памяти;
- г) применение усвоенного в практической деятельности.

Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий:

- а) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;
- б) подача учебного материала в определенной последовательности;
- в) демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- г) применение знаний на практике.

Виднейшими представителями и творцами этой концепции являются И.М.Сеченов, И.П.Павлов, С.Л.Рубинштейн, Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, Ю.А.Самарин, Е.Н.Кабанова-Меллер и др.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции

Большое внимание в этой теории уделяется овладению понятием, обучению детей приемам умственной деятельности - сравнению, обобщению, абстрагированию.

Основы *деятельностной теории* учения, имеющей свое начало еще в трудах А. Дистервега, в XX веке были разработаны отечественными учеными Л.С. Выговским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Д.Б.Элькониным, В.В. Давыдовым и др.

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности-мотивы-цели-условия-действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории ставили акценты на различные компоненты целостной структуры деятельности (теория содержательного обобщения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина — Н.Ф. Талызиной, теория социального

научения А. Бандуры — Е. Маккоби, когнитивная теория учения Д. Брукнера - С. Пайперта).

Теория содержательного обобщения В.В.Давыдова - Д.Б.Эльконина. В основу этой концепции обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности. Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует освоение ребенком содержательных обобщений - генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

Введение нового понятия в процессе обучения проходит четыре стадии.

- 1) Знакомство с предлагаемой учителем ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентирование в ней.
- 2) Овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида.
- 3) Фиксация выявленных отношений в форме той или иной (предметной или знаковой) модели.
- 4) Выявление тех свойств выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условия и способы решения исходной частной задачи.

Принятая в традиционной системе обучения методика использования наглядного

материала, утверждают В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин, способствует лишь формированию обобщений эмпирического характера, так как наглядный образ не является наиболее удачной формой ознакомления с существенными признаками того или иного явления. Такой формой может быть предметная или знаковая модель. Таким образом, отрицается универсальное использование на начальных ступенях обучения принципа наглядности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В.Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение они называли развивающим.

Теория поэтапного формирования умственных действий. В отечественной психологии разработана одна из интереснейших теорий усвоения - теория поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). В ее основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные - интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

Последовательность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий складывается из этапов.

1. Предварительное знакомство с действием, создание ООД. Происходит предварительное ознакомление с действием, т.е. построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия (обозначим это как ООД). ООД – текстуально или графически оформленная модель изучаемого действия, система условий правильного его выполнения. Различают несколько типов ООД: полный, неполный, инвариантный и др.

2. Материальное (материализованное) действие. Обучаемые выполняют

материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развернутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: реальных предметов или их моделей, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с ООД (инструкцией).

3. Этап внешней речи. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет внешняя речь. Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

4. Этап внутренней речи. Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию про себя, при этом проговариваемый текст необязательно должен быть полным, обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свертыванию и обобщению.

5. Этап автоматизированного действия. Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие интериоризировалось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала.

Бихевиористские теории научения. В бихевиористских теориях (Э.Торндайк, Д.Уотсон, Б.Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так: «стимул - реакция - подкрепление». Стимул - это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул - само действие (физическое, умственное), подкрепление - сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций информации, повторяемых многократно в различных

сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Гештальттеория усвоения (М. Вертгеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка и др.) основывается на учении о гештальте - такой целостной организации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний. Отсюда строится особая теория усвоения как одномоментное запечатление в ходе учебной деятельности. Упражнения по гештальттеории оперируют достаточно крупными законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчет в которых сделан на запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

Суггестопедическая концепция обучения - это обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящее к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

Реализация данной концепции предполагает создание особых психолого-педагогических условий обучения.

Для преподавателя это означает:

- высокий авторитет: широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.;
- инфантилизация : установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю;
- двуплановость при введении нового материала: каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.

Для обучаемого необходимы:

- формирование веры в осуществимость задач обучения;
- постоянное положительное эмоциональное подкрепление за счет эстетических и комфортных условий; внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых; демонстрации быстрого продвижения вперед в изучении дисциплины и др.;
- «погружение» в учебную дисциплину, концентрированное изучение материала: каждый день только одна учебная дисциплина по 4-6 часов в течение 2-3 месяцев и

др.

Основы суггестопедии заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Г.К. Лозанова и др.

Теория нейролингвистического программирования (НЛП) представляет процесс обучения в виде движения информации сквозь нервную систему человека. В модели НЛП выделяются:

- 1) вход информации, ее хранение, переработка и выход - воспроизведение в той или иной форме;
- 2) два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво), откуда и произошло название «нейролингвистическое»;
- 3) три типа, три модальности детей, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) или кинестетических (прикосновение) каналов прохождения информации;
- 4) два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: левополушарные (где локализованы процессы логического, вербального мышления) и правополушарные (где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

Каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность данной системы обучения.

Классификация педагогических технологий

В теории и практике работы школ сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп (рис. 3).

По сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяются следующие классы педагогических технологий.

- По уровню применения выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

- По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

- По ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого свое название.

- По научной концепции усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

- По ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам - ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий - СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений - СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности - СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы).

- По характеру содержания и структуры называются технологии: обучающие и

воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных - комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

- По типу организации и управления познавательной деятельностью В.П.

Беспалько предложена такая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В.П.Беспалько - дидактических систем):

- 1) классическое лекционное обучение (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное);
- 2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
- 3) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);
- 4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) - самостоятельная работа;
- 5) система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения;
- 6) компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);
- 7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) - индивидуальное обучение;
- 8) «программное обучение» (цикличное, направленное, автоматизированное),

для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

- традиционная классическая классно-урочная система Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);

- современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;

- групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

- программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

- Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

а) Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

б) Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

в) Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных

потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

г) Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

д) Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

е) Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

ж) Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании - Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс - это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

- Способу методу средство обучения определяют названия многих

существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

- По категории обучающихся наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

- различные викариологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

- И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

а) Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией,

приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е.Н.Ильина и др.

б) Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф.Шаталова, коммуникативное обучение Е.И.Пассова и др.

в) Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков), перспективноопережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

г) Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В.Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.

д) Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнису, технология М. Монтессори и др.

е) Альтернативные: вальдорфская педагогика Р.Штейнера, технология свободного труда С.Френе, технология вероятностного образования А.М.Лобка.

ж) Наконец, примерами комплексных политехнологий являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных - «Школа

самоопределения» А.Н.Тубельского, «Русская школа» И.Ф.Гончарова, «Школа для всех» Е.А.Ямбурга, «Школа-парк» М.Балабана и др.).

Описание и анализ педагогической технологии

Описание технологии предполагает раскрытие всех основных ее характеристик, что делает возможным ее воспроизведение.

Описание (и анализ) педагогической технологии можно представить в следующей структуре.

1. Идентификация данной педагогической технологии в соответствии с принятой систематизацией (классификационной системой).

2. Название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, существо применяемой системы обучения, наконец, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса.

3. Концептуальная часть (краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функционирования):

- целевые установки и ориентации;
 - основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция усвоения);
 - позиция ребенка в образовательном процессе.
4. Особенности содержания образования:
- ориентация на личностные структуры (ЗУН, СУД, СУМ, СЭН, СДП);
 - объем и характер содержания образования;
 - дидактическая структура учебного плана, материала, программ, формы изложения.

5. Процессуальная характеристика:

- особенности методики, применения методов и средств обучения;
- мотивационная характеристика;
- организационные формы образовательного процесса;
- управление образовательным процессом (диагностика, планирование, регламент, коррекция);

- категория учащихся, на которых рассчитана технология.

6. Программно-методическое обеспечение:

- учебные планы и программы;
- учебные и методические пособия;
- дидактические материалы;
- наглядные и технические средства обучения;
- диагностический инструментарий.

Экспертиза педагогической технологии является многоаспектной.

Концептуальная часть рассматривается с позиции новизны (инновационное), альтернативности, гуманизма и демократизма, современности.

Содержание образования в рамках технологии рассматривается с позиций современных теорий общего среднего образования, принципов системности, идей развивающего обучения и социального заказа.

В процессуальной характеристике прежде всего определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту обучаемых.

Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

Главным критерием оценки педагогической технологии является ее эффективность и результативность. Выполнение этих требований рассматривается в приложении к учителю, ученику и общественно-родительскому контингенту лиц.

Структура технологии обучения. Рассмотрим структуру технологии обучения учащихся в начальной школе. Она включает в себя следующие основные компоненты (см. рис. 3):

1. Предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала (не путать с уровнем общего развития учащихся) и отбор обучаемых в классы (группы) с однородным уровнем уже имеющихся знаний и опыта. К примеру, тестирование поступивших в I класс учащихся по таким критериям, как умение читать и скорость чтения, умение считать и писать, позволяет распределить первоклассников в классы с

различным уровнем подготовленности: сильный, средний и слабый. Обучение в каждом из таких классов строится по-разному. Проводя занятия по одним и тем же учебникам, учителя, делая поправку на подготовленность учащихся, с сильным классом после короткого повторения быстро переходят к освоению нового материала, а со слабым, в котором учащиеся почти не умеют читать, занимаются изучением алфавита и цифр, учат читать и считать в пределах десятка.

Результаты широкого применения предварительного диагностирования в школах при наборе в первые классы и группировка начинающих обучение в классы с одинаковым (или близким) уровнем подготовленности доказали необходимость включения этого элемента в практику. Предварительная диагностика и отбор необходимы не только при наборе в I класс, но и в большинстве случаев при начале изучения какого-либо курса, предмета. Это может быть подбор в группы для изучения иностранного языка, прохождения психологического тренинга и др.

2. Мотивация и организация учебной деятельности учащихся. Мотивация представляет собой одно из ведущих направлений работы учителя. При введении технологий обучения это направление в работе учителя приобретает особенно важное значение. Взаимодействие учащегося со средством обучения не всегда может приносить радость и удовольствие, хотя и такое возможно (к примеру, компьютерные игры очень привлекают учащихся). Поэтому основная задача учителя при внедрении технологии обучения - привлечение учащихся к занятиям познавательной деятельностью и поддержка этого интереса.

3. Действие средств обучения. Этот этап и есть собственно процесс обучения, осуществляющийся через взаимодействие учащихся со средствами обучения. На этом этапе происходит усвоение учебного материала учеником при взаимодействии не с учителем, как при фронтальном или индивидуальном обучении, а со средством обучения.

4. Контроль качества усвоения материала. Технология уделяет значительное внимание процессу контроля. Если при использовании методики основное внимание уделялось процессу организации деятельности учащихся по освоению знаний и накоплению опыта, то в технологии компоненты организации деятельности и

контроля равнозначны - это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга блока.

10.2. Развивающая технология обучения

В психолого-педагогической литературе последней четверти 20 века описано немало педагогических подходов и принципов, реализация которых влияет на эффективность обучения. Например, в школах Татарстана это была индивидуализация обучения, а школы Ростовской области прославились на всю страну «обучением без двоек». Итоги таких односторонних увлечений в педагогике общеизвестны: «инновации» оказались «сезонными». Поэтому З.И. Калмыкова вполне справедливо отмечает, что исследование отдельных путей повышения эффективности обучения, их воздействия на уровень умственного развития учащихся необходимо, но недостаточно.

Понятие «умственное развитие» используется очень широко, однако не существует однозначного ответа на вопрос, по каким признакам можно судить об уме человека, об уровне его умственного развития. Все отечественные психологи признают, что ведущую, определяющую роль в умственном развитии играет обучение. Это вытекает из социальной природы человека: его психическое развитие определяется общественно-историческими условиями, в которых он живет. С первых дней своей жизни ребенок под влиянием взрослых начинает овладевать опытом, накопленным предшествующими поколениями, активно «присваивать» его, т. е. делает его личным достоянием. В процессе овладения этим опытом и происходит умственное развитие ребенка, формирование его человеческих способностей.

Ярким подтверждением этого являются далеко не единичные случаи в истории (их описано более 30), когда маленькие дети воспитывались животными. Такие дети усваивали повадки животных, среди которых жили (обезьян, овец, волков), и по форме своего поведения были ближе к животному, чем к человеку.

Вновь попав в человеческую среду, такие дети, несмотря на усилия окружающих их взрослых, с огромным трудом овладевали лишь элементами человеческой речи и

форм поведения и в своем умственном развитии обычно приближались к умственно отсталым детям, хотя физически были вполне здоровы и развиты. У таких детей уже прошел период, наиболее благоприятный (сенситивный) для овладения речью и элементарными формами человеческого поведения, у них уже сформировались иные психические механизмы, соответствующие условиям, в которых они росли.

Некоторые расхождения между учеными возникают по вопросу о том, какова роль знаний в умственном развитии. Например, в работах А.Н.Леонтьева фактически ставится знак равенства между знаниями и умственным развитием, так как развитие, по его мнению, полностью определяется характером присвоенного» человеком родового опыта, приобретенного в тех социальных условиях, в которых ребенок живет и развивается. Другие ученые (Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий) не отрицают значения знаний, но и не абсолютизируют его.

По мнению названных авторов, в умственное развитие входят не сами знания, а возможность человека их приобретать и применять, переносить имеющиеся знания в относительно новые условия.

З.И. Калмыкова предлагает следующее определение. Умственное развитие — сложная динамическая система количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с социально-историческими условиями, в которых он живет, и с индивидуальными особенностями его психики.

В соответствии с этим, не отвечающая возрасту бедность знаний может свидетельствовать о низком уровне умственного развития.

Знания, усвоенные формально, могут быть применены человеком лишь в идентичных случаях, в очень узкой сфере, т. е. не обладают действенной силой. Вот почему компонентом умственного развития следует считать фонд действенных знаний, подчеркивая тем самым сознательный характер их приобретения.

Наряду с фондом действенных знаний в структуру умственного развития входит обучаемость. Обучаемость — это система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях: наличии исходного минимума знаний,

положительной мотивации и др.

Глубина ума проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности. Наиболее явно это качество мышления выступает при открытии новых для человека знаний, причем таких, которые не могут быть получены как прямое следствие логически обоснованного применения уже имеющихся знаний и способов действий.

Инертность ума проявляется в противоположном: в склонности к шаблону, к привычному ходу мысли, в трудности переключения от одной системы действий к другой.

Для успешного овладения новыми знаниями и оперирования ими важно не только выделить требуемые ситуацией существенные признаки, но и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с этими признаками, не поддаваясь на «провоцирующее» влияние случайных черт, которые могут увести в сторону с правильного пути и повлечь за собой ошибочные решения.

Очень ярко это качество проявляется при решении задач на классификацию, когда надо разделить предложенную совокупность предметов (картинок, слов) на группы по нескольким признакам.

Осознанность мыслительной деятельности — качество ума, которое обнаруживает себя в возможности выразить существенные признаки вновь сформированного понятия, закономерности и др. способы, приемы, с помощью которых этот результат был получен.

Самостоятельность ума проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач.

На высоком уровне проявления этого качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешней стимуляции, выходя за рамки непосредственной поставленной задачи. Такой высокий уровень мышления Д.Б. Богоявленская назвала креативностью.

Суммарным количественным показателем обучаемости может служить экономичность мышления. Она измеряется количеством конкретного материала, на

основе анализа которого достигается решение проблемы, временем, затраченным на «открытие» новых знаний. Ориентировочная оценка экономичности мышления, вполне достаточная для индивидуализации обучения, может быть получена любым учителем на основе довольно простого коллективного эксперимента. До его проведения необходимо выяснить, имеется ли у каждого школьника тот минимум знаний и навыков, который необходим для понимания нового материала, и организовать работу с классом, которая бы обеспечила наличие этих знаний. Уровень знаний, достигнутый каждым учеником при едином для всех объяснении нового материала (и опоре на необходимый минимум знаний) служит показателем экономичности мышления («темпом продвижения»).

Основными психологическими принципами развивающегося обучения являются:

- *проблемность обучения;

- *оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности (с наглядно-действенного, практического, наглядно-образного, отвлеченного, абстрактно-теоретического);

- *индивидуализация и дифференциация обучения; специальное формирование как алгоритмических, так и эвристических приемов умственной деятельности; специальная организация анемической деятельности.

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии.

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем образования. При ее рассмотрении важно отметить, что. а) саморазвитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке; б) развитие» особенно личностное, продолжается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, актеру и качеству. Л. И. Анцыферова выделила

следующие общие характеристики развития: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Говоря об основной цели любой системы образования — развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий, вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Н. Х. Весселя, К.Н.Вентцеля, П.П.Блонского, Л.С.Выготского и др.

Вместе с тем вопрос о характере соотношения и роли обучения и развития в социокультурном становлении личности остается весьма дискуссионным в теории и практике образования. С особой остротой он обсуждался в начале XX столетия, получив в науке ироничную трактовку как проблема «лошади и телеги». В общем виде речь шла о том, что должно идти в авангарде и вести за собой — обучение или развитие.

Выдвигались разные точки зрения по поводу решения этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие, хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно другой, обучение — это только внешние условия созревания, развития. «Развитие создает возможности — обучение их реализует», или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития». Такова преформистская линия генетической концепции развития Ж.Пиаже, утверждавшего, что «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет», т.е. обучение должно опираться исключительно на вызревающие генетически структуры интеллекта ребенка.

Как известно, в полемике, развернувшейся между Ж. Пиаже и Л. С. Выготским, приоритет в решении данной проблемы в отечественной науке прочно закрепился за автором культурно-исторической концепции развития психики. Л.С.Выготский

обосновал Решающую роль обучения и воспитания в развитии и становлении важнейших психологических структур и функций, в формировании личности. Согласно Л.С.Выготскому, «обучение может Иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, прожигая его дальше и вызывая в нем новообразования» Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогики и психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера — одного из влиятельных направлений в США. Как подчеркивает Брунер, «преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие».

Вместе с тем наиболее известные западные концепции детского развития до и после Л.С.Выготского описывали этот процесс с позиции естественно-научной парадигмы как переход от индивидуального существования к социальному. Для Л.С.Выготского процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.

Если источник развития западные психологи ищут внутри индивида, в его природе, понимая формы развития натуралистически — как формы приспособления, адаптации ребенка к окружающей его среде, сторонники культурно-исторической парадигмы в качестве источника развития высших психических функций рассматривают среду. В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые возникли в результате развития всего человечества.

Согласно Л. С. Выготскому, психическое развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Движущей силой психического развития является обучение. Здесь четко устанавливается, что

развитие и обучение — разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Обучение есть необходимый момент в процессе развития ребенка. Обучение не тождественно развитию: оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками.

«Зона ближайшего развития» — логическое следствие закона становления высших психических функций. Когда психически процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Понятие зоны ближайшего развития имеет решающее теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических процессов, движущие силы и механизмы психического развития. Это понятие имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, что особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития — критерий в диагностике умственного развития. Отражая область еще не созревших, но созревающих процессов, она дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях ребенка и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Проблема «обучение и развитие» стала центральной для Л. С. Выготского и его последователей на многие годы.

Основополагающая идея Л.С.Выготского состоит в том, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Существенно отметить, что выделение обучения в качестве ведущего фактора в становлении личности ребенка не означает, что обучение полностью подчиняет

логику его психического развития или (что еще опаснее) отрывается от нее. Обучение и развитие по сути есть две грани одного общего процесса, каковым выступает процесс социокультурного становления личности.

Обучение и воспитание являются средствами организации процесса присвоения человеком общественного исторически выработанного опыта, индивидуальное воспроизведение которого характеризует психическое развитие. Воспитание и обучение (понимаемые как присвоение) есть необходимые и всеобщие формы осуществления развития. Поэтому развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как содержание и форма единого процесса — социокультурного становления личности. Такой подход к проблеме снимает «параллелизм» в Рассмотрении соотношения развития и обучения, который свойственен некоторым направлениям в психологии и педагогике.

Перспектива реальной научной разработки и построения развивающих технологий и методов обучения появилась благодаря блестящим фундаментальным положениям, выдвинутым, прежде Всего, Л.С.Выготским.

Как отмечалось, в 30-е гг. XX столетия Л.С.Выготский сформировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая — предполагает и ответ на вопросы, как ведет, каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л.С.Выготский отмечал, что развитие ребенка имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино [7, с. 286].

Исследования самого Л. С. Выготского, а также Д. Б. Эльконина, В.В.Давыдова заложили психологические основы целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру: вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка.

Методологическими предпосылками практики развивающего обучения послужили следующие фундаментальные положения, выдвинутые Л. С. Выготским:

- *понятие о движущих силах психического развития;
- *категории «зона ближайшего развития» и «возрастные новообразования»;
- *положение о неравномерности хода и кризисных периодах развития;
- *понятие механизма интериоризации;
- *положение о социальной ситуации развития;
- *представление о деятельностном характере учения;
- *концепция знакового опосредствования развития психики;
- *положение о системно-смысловом строении и развитии сознания.

Движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой. Такое понимание было сформулировано Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониным.

Как отмечалось выше, понятие зоны ближайшего развития отражает способ продвижения личности в процессе обучения и то внутреннее пространство жизни ребенка, которое восприимчиво к формирующим воздействиям культуры. При этом само психическое развитие трактуется как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования.

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л.С.Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать форму острого кризиса.

Способ присвоения ребенком опыта культуры выражается, Л.С.Выготскому, механизмом интериоризации. Этим понятием обозначается процесс перехода ребенка от коллективно-совместного выполнения деятельности к индивидуальному. Именно в этом процессе у ребенка впервые возникают и оформляются те или иные психические функции.

Л. С. Выготский ввел очень важное для процесса обучения понятие социальной ситуации развития. Оно обозначает некоторую систему отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и

формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов.

При этом Л. С. Выготский постоянно подчеркивает, что психическое развитие — это целостное развитие всей личности. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения — деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности в частности. Согласно А.Н.Леонтьеву, «одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную» [27, с. 285].

В этой связи процесс учения представляется, по Л.С.Выготскому, как особый вид деятельности, субъектом которой выступает сам ученик — активный участник процесса самостановления, постижения способов личностного освоения опыта культуры. Данное представление стало отправным моментом для разработки Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым концепции учебной деятельности, формированию которой и призван служить процесс обучения.

В процессе развития, согласно Л. С. Выготскому, существенная Роль принадлежит знаковым системам (системе языка, системе математических символов и т.п.) как реальным носителям человеческой культуры. Включаясь в психическую жизнь, знак приобщает ее к культуре, поскольку, с одной стороны, знак всегда наиндивидуален и объективен, принадлежа миру культуры, а с другой стороны, он индивидуален, так как принадлежит психике отдельного человека.

Одним из вариантов решения проблемы о влиянии обучения на психическое развитие служит гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения — В. В.Давыдова и Л.В.Занкова. Если первое основывается на положениях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н.Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений.

Таким образом развивающее обучение- новый, активно- деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно- иллюстративному способу (типу).

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

Развивающее обучение по системе Леонида Владимировичи Занкова (1901-1977)

С конца 50-х гг. прошлого столетия научным коллективом под руководством Л. В. Занкова было начато масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей процесса обучения. Оно было предпринято с целью развития идей и положений Л. С. Выготского о соотношении обучения и общего развития школьников.

Усилия коллектива Л.В.Занкова были направлены на разработку системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие, которое понимается как развитие ума, воли, чувств. Последнее и выступает в качестве основного критерия эффективности обучения.

Развитие не сводится к усвоению, оно выражается в появлении психических образований, не заданных напрямую обучением. Подобные новообразования как бы «забегают вперед», за рамки того, чему ребенка обучали. Например, у учащихся появляются зачатки научного определения понятий, которые не давались в процессе обучения; появляется способность к тонкому детальному наблюдению, к многоаспектному осмыслению явлений, к обобщению получаемых частных впечатлений, причем это проявляется при решении новых задач, которым раньше не обучали. Важен и другой аспект: новообразования, возникающие в результате внутренних интегративных процессов, могут проявляться позже соответствующих педагогических воздействий.

Л.В.Занков называет три основные линии развития: 1) развитие отвлеченного мышления; 2) развитие анализирующего восприятия (наблюдения); 3) развитие практических навыков. Эти три стороны психики отражают три генеральные линии отношения человека к действительности: получение данных о действительности с помощью собственных органов чувств — с помощью наблюдений; абстрагирование, отвлечение от непосредственных данных, их обобщение; материальное воздействие

на мир с целью его изменения, что достигается практическими действиями.

Л.В.Занков поставил задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики. Эту систему предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменило бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в обычных классах.

Такое обучение имело комплексный характер. Это выражалось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомерности эффективности самих принципов дидактической системы».

Л. В.Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения. В то же время и сам учебный материал зачастую страдает скудностью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков. Развивающее обучение и направлено, прежде всего, на преодоление этих недостатков обучения.

В разработанной Л. В.Занковым экспериментальной системе развивающего обучения заложены следующие принципы:

- *принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении);

- *принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия);

- *принцип осознания школьниками собственного учения. Он направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание

этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

*принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение Должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Таким образом, отличительными чертами системы Л.В.Занкова являются:

- *высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;
- *быстрый темп прохождения учебного материала;
- *резкое повышение удельного веса теоретических знаний;
- *осознание школьниками процесса учения;
- *направленность на высокое общее развитие всех школьников (это стержневая характеристика системы).

Принцип обучения на высоком уровне трудности означает, по мнению Л. В. Занкова, не столько то, что обучение превышает «среднюю норму» трудности, сколько то, что оно раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Педагог имел в виду трудность, связанную с познанием сущности изучаемых явлений, Зависимостей между ними, с приобщением школьников к подлинным ценностям науки и культуры. Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится одновременно и достоянием школьника, и средством, обеспечивающим переход на более высокую ступень развития. Обучение на высоком уровне трудности предполагает соблюдение меры трудности, которая имеет относительный характер.

С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом, отказываясь от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное — непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Однако нельзя путать быстрый темп обучения с поспешностью в учебной работе, также не следует стремиться к большому количеству заданий, выполняемых школьниками. Важнее обогащение ума школьника разносторонним предметным

содержанием и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации.

Действенным средством, позволяющим и сильным и слабым учащимся идти быстрым темпом, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы могут изучаться с разной глубиной.

Следующий принцип системы Л. В.Занкова — ведущая роль теоретических знаний уже в начальный период обучения. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников. Однако утверждение Л.В.Занкова вовсе не означает отрицания роли образных представлений учащихся. Оно лишь говорит о том, что нельзя считать конкретное мышление ведущим показателем уровня умственного развития младших школьников.

Так, младшие школьники способны к овладению научным термином, в основе которого лежит правильное обобщение. Исследования показали, что у учащихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются в процессе образования новых понятий, в ходе обобщенного узнавания малознакомых объектов и в осознании нравственных качеств персонажей при чтении художественной литературы. Концепция, согласно которой развитие мышления младшего школьника представляется как постепенное нарастание отвлеченности и обобщенности мышления, устарела. Еще Л. С. Выготский на основе исследования формирования понятий в школьном возрасте отмечал, что оно осуществляется разными путями, в том числе и от абстрактного к конкретному в процессе обучения. Поэтому ограничиваться формированием лишь конкретного мышления у младших школьников — значит тормозить их развитие.

Наряду с усвоением терминов и определений большое место в обучении младших школьников занимает изучение зависимостей, законов (например, переместительного закона сложения, умножения в курсе математики, закономерности сезонных изменений с жизни растений и животных в естествознании и др.).

На основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления

соответствующих понятий, отношений, зависимостей происходит формирование практических умений и навыков.

Большое значение Л.В.Занков придавал принципу осознания школьниками процесса учения. Он подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), а также признавал необходимость позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В.Занкова, необходимо, но недостаточно для успешного обучения. Процесс овладения знаниями и навыками должен стать объектом осознания ученика.

Особое место в данной системе занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых.

При традиционной методике обучения на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений, необходимых для преодоления их неуспеваемости. Опыт Л.В.Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Неуспевающие не менее, а более других учеников нуждаются в систематическом обучении. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, природоведению и другим предметам.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических Действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности развития некоторых детей на протяжении всего начального обучения (лонгитюдное исследование). В частности, анализировалось соотношение мышления и эмоций, наблюдения и мышления, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития.

Система Л. В. Занкова отличается богатством содержания. В ней поставлена задача

— дать общую картину мира на основе наук, литературы, искусства. Здесь нет главных и неглавных предметов. Содержанием обучения должна создаваться гармония красок, звуков, человеческих отношений.

Методам свойственна многогранность, обращенность к пробуждению ума, чувства, положительных эмоциональных переживаний. Дидактическим стержнем урока является деятельность самих учащихся. Ученики не просто решают, обсуждают, а наблюдают, сравнивают, классифицируют, выясняют закономерности, делают выводы. «Развитие — в сотрудничестве» — это важнейшая идея, пронизывающая методы и формы учебной деятельности школьников. В совместном поиске ребенок напрягает свой ум, и даже при минимальном участии в совместной деятельности он чувствует себя соавтором, что существенно перестраивает мотивационную сферу.

Гибкость, динамичность структуры урока обусловлены тем, что процесс познания организуется «от ученика». Урок строится с учетом логики коллективной мысли детей и вместе с тем сохраняет целостность, органичность, логическую и психологическую завершенность.

Особое внимание уделяется подбору и формулировке заданий и вопросов. Они должны будить самостоятельную мысль учеников, стимулировать коллективный поиск, активизировать механизмы творчества.

Построение учебников для начальных классов такое, что с ним связывается определенное представление о формировании системы знаний у школьников.

Л. В.Занков считает справедливым, что при усвоении понятия (в любом классе) термин сообщается школьникам не в результате изучения соответствующих явлений, а во время изучения, так как служит средством обобщения. Процесс усвоения термина проходит ряд ступенек, по которым проходит школьник и которые приводят его к желаемому результату. Они таковы. Вначале термин употребляется учителем, от детей не требуется оперирования термином. Далее практикуются упражнения в подборе частных случаев к общему понятию. Затем проводятся такие упражнения, когда учащиеся опознают и выделяют обозначаемые данным термином явления из ряда других. После чего следуют упражнения, которые по своей логико-

психологической структуре представляют подбор общего понятия к частному случаю. В результате такой работы термин переводится из пассивного словаря школьников в активный.

Учебный материал строится и усваивается школьниками в логике все большей дифференциации знаний, от целого к части. Ученики знакомятся с понятием, которое остается вначале как «неоформленное обобщение». Это понятие все более дифференцируется, уточняется, конкретизируется при изучении других, новых разделов темы. Материал расположен так, что каждое из предложенных заданий находит свое естественное продолжение в последующих разделах. Возвращение к пройденному не сводится к формальному воспроизведению материала в таком виде, в каком он изучался. В системе Л. В. Занкова возвращение к пройденному есть в то же время и значительный шаг вперед.

Предложенная Л. В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность, до настоящего времени она остается недостаточно востребованной в школьной практике. В 60 — 70-е гг. попытки ее внедрения в массовой школьной практике не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения.

Суть технологии:

- урок имеет гибкую структуру;
- на уроках организуются дискуссии по прочитанному и увиденному, по изобразительному искусству, музыке, труду, создаются проблемные ситуации;
- широко используются дидактические игры, интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельной формулировки выводов;
- создаются педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; обстановка для естественного самовыражения ученика.

Дидактическая система Л.В. Занкова акцентирует внимание учителя на развитии у

детей умения мыслить, наблюдать, действовать практически. Многие исследователи, однако, считают, что эта система хорошо развивает эмпирическое сознание и недостаточно-теоретическое.

Ориентация школы в конце 80-х — начале 90-х гг. на личност-норазвивающее обучение привела к возрождению этой дидактической системы. Но, как показывает практика, предложенные Л. В. Занковым дидактические принципы используются не в полной мере.

Содержание образования. Для занковской системы характерно богатое содержание начального образования. "Начальное обучение, - указывал Л. В. Занков, - должно дать учащимся общую картину мира на основе ценностей науки, литературы, искусства". Это положение можно рассматривать как принцип отбора содержания образования. Добавим к этому еще и такую основу создания общей картины мира, как получение детьми непосредственных знаний об окружающем мире. Иначе говоря, в содержание образования включаются и теоретические, и эмпирические знания. Мир в красках, формах, звуках вливается в сознание, в духовный мир ребенка.

Богатство содержания образования достигается, во-первых, за счет включения в учебный план (при обычной часовой нагрузке) в качестве отдельных предметов естествознания (с I класса), географии (со II класса); во-вторых, за счет обогащения содержания обычных, общепринятых в начальных классах предметов - русского языка, чтения, математики, трудового обучения, предметов эстетического цикла; в-третьих, за счет изменения соотношения значимости так называемых главных и неглавных предметов (музыки, изобразительного искусства, уроков труда). С точки зрения общего развития нет главных и неглавных предметов. И не меньшее значение, чем продвижение учащихся в овладении орфографическими навыками, счетом, чтением имеет овладение изобразительной деятельностью, приобщение к произведениям искусства, развитие ручных умений, умений наблюдать окружающий мир - всем этим подчас питается процесс овладения навыками; в-четвертых, за счет

увеличения удельного веса знаний, получаемых детьми под руководством учителя вне стен школы, во время различного рода экскурсий; в-пятых, за счет привнесения в ход урока самостоятельных, личных, житейских наблюдений детей (ученикам предоставляется возможность делиться такими наблюдениями с товарищами, это обогащает урок и благотворно влияет на самоощущение детей в школе); в-шестых, важным элементом содержания образования в занковских классах выступает собственное "Я" ребенка, познание, осознание ребенком самого себя.

Такой подход к отбору содержания образования обеспечивает многообразие видов деятельности детей в процессе обучения. Каждому предоставляется возможность пережить успех не в одном, так в другом виде деятельности.

Методика обучения. Одно из свойств методики Л. В. Занкова - ее многогранность: в сферу учения вовлекаются не только интеллект школьника, но и эмоции, стремления, волевые качества и другие стороны личности.

Далее Занков выделяет такое свойство, как процессуальность познания. Изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве элемента в изучение другого отрезка, каждый элемент знания вступает во все более и более широкие связи с другими элементами.

Следующее свойство - направленность методики на разрешение коллизий, т. е. встречающихся в ходе изучения материала столкновений знаний, их противоречивости. Самостоятельное, конечно, при направляющей роли учителя, разрешение детьми коллизий служит возбуждению интенсивной учебной деятельности, а следовательно, и развитию мышления.

Методике присуще свойство вариантности. Оно предполагает возможность изменения стиля работы учителя в зависимости от конкретных условий (возможностей) класса. Это может касаться логики изложения материала (развертывание материала и от общего к частному, и от частного к общему), темпа продвижения в освоении программы. Границы изменений определяются вышеназванными дидактическими принципами.

Свойство вариантности проявляется и в отношении к учащимся. Задания и вопросы учителя как на уроке, так и в домашнем задании формулируются так, что они требуют не однозначного ответа и действия, а, наоборот, способствуют формулированию разных точек зрения, разных оценок, отношений к изучаемому материалу.

Особенности организационных форм в системе Занкова заключаются в том, что они более динамичны, гибки. Сами формы остаются те же, но их содержание меняется. Урок, оставаясь ведущей формой организации обучения, приобретает другой характер. Структура урока отходит от стандартных частей - опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом. Урок в соответствии с принципом обучения на высоком уровне трудности может начинаться с совершенно нового для учащихся вопроса, связь которого с прежним опытом учащиеся осознают самостоятельно или с помощью учителя (при соблюдении меры трудности). Развертываться урок может в виде постепенного углубления в тему, чему способствует привлечение материала как из пройденных тем (чем одновременно обеспечивается и их повторение), так и из непройденных.

На уроке меняется соотношение удельного веса речи учителя и учащихся. При традиционном обучении нередко можно наблюдать такую картину, когда львиная доля времени заполнена речью учителя - повторы вопросов, повторы ответов учеников, подсказывающее начало ответа (учителю не удается выдерживать паузу, ждать, когда ученик соберется с мыслью), различного рода, как правило, ненужные слова, побуждающие учащихся к активности ("думайте, думайте", "быстрее, быстрее" и т.п.), объяснения, выводы, делаемые самим учителем. Этого не должно быть у учителя, работающего по системе Занкова. От него требуется большое искусство: сохранив свою ведущую роль, обеспечить свободу самореализации ребенка, создать такие условия, чтобы с первых шагов пребывания на уроке ребенок не боялся высказывать свои, пусть еще незрелые, мысли, свои наблюдения, познания. Для этого очень важно научиться задавать детям вопросы, требующие именно вариантных, а не однозначных ответов. Тогда каждый ученик может найти возможность высказать свои соображения.

Меняется отношение к понятию "дисциплина на уроке". При пробужденной активности детей возможен и рабочий шум, и возгласы, и смех, и шутка. И это никогда не перейдет в хаос, если все увлечены познанием, настоящим общением.

Исключительно важной организационной формой являются экскурсии. Нельзя считать, что учитель реализует систему Занкова, если он недооценивает роль выхода за стены школы. Экскурсии способствуют убеждению детей в том, что источником познания являются не только книга, слово учителя, но и окружающая действительность - природа, материальная культура, социальное окружение.

Домашние задания рассматриваются также как важная организационная форма обучения. Но они должны быть очень разнообразными, т.е. включать в себя не только тренировку в письме, чтении, решении задач, но и наблюдение за разными объектами, выяснение каких-то вопросов у взрослых, практические поделки и т. п. В силу их разнообразия домашние задания не становятся источником перегрузки.

Исключительно важно учесть такую особенность системы Занкова, как иной подход к выявлению результатов обучения.

В массовой школе основным признано достижение высокой успеваемости. Задача развития остается лишь декларацией. Для самореализации, для выражения каких-то индивидуальных взглядов, оценок, без чего невозможно развитие, просто не остается времени.

В системе Занкова при подведении итогов первостепенное значение придается выявлению того, как дети продвинулись в общем развитии, а не только в усвоении школьной программы: как развивается наблюдательность, мышление, практические действия, эмоционально-волевые качества, потребности, ценностные ориентации. Показатели успеваемости имеют высокую цену лишь в сочетании со столь же высокой оценкой развития. Более того, обучение может быть расценено как высокоэффективное и в том случае, если ученик не достиг высоких показателей в усвоении программы, но сильно продвинулся в общем развитии, например, у него появилось желание учиться, изменилось отношение к коллективу класса, мироощущение.

Второй особенностью подведения результатов обучения является отношение

учащихся к оценке, выраженной в баллах, т. е. к отметке. Отметка не исключена, но она не играет той главенствующей роли, которая придается ей в традиционной системе. Отметки не могут выразить всей полноты жизнедеятельности ребенка, они не вписываются в урок, который строится на основе принципов общего развития, поэтому в занковских классах они, как правило, не выставляются. Отметки служат лишь инструментом для отражения итогов усвоения школьной программы (в основном по показаниям письменных работ), стимулирующая роль их сведена к нулю. Характерно, что дети в занковских классах не знают, кто у них "отличник", кто "двоечник". Они видят друг в друге человека, личность. И это замечательно!

Одной из ярких черт дидактической системы Занкова являются добрые, доверительные, наполненные положительными эмоциями отношения между учителем и учащимися. Созданию радостной обстановки, атмосферы увлеченности и удовлетворенности детей учением способствует все построение обучения, и прежде всего богатство содержания образования, которое позволяет каждому ученику реализовать себя в приносящей удовлетворение деятельности. Методы обучения также способствуют возникновению положительных эмоций детей. Когда на уроке идет обсуждение новых для детей вопросов, когда предоставляется возможность высказывать различные точки зрения, соглашаться или сомневаться по поводу точки зрения товарища, а подчас отказываться и от своей, приводить свои личные наблюдения, то здесь и происходит общее развитие. Причем в действие вступают косвенные пути развития ребенка: интеллектуальная деятельность питается теми яркими, многообразными чувствами, которые переживают дети, преодолеваемые трудности в интеллектуальной деятельности порождают чувства успеха, удовлетворенности.

В том же направлении создания благоприятной, комфортной обстановки в классе действует и отсутствие отметок на уроке. Это способствует преодолению внутренней скованности детей, проистекающей, с одной стороны, из-за стремления получить "пятерку", а с другой стороны - из-за страха получить "двойку".

Такова общедидактическая характеристика системы. Она целостна, ее части взаимосвязаны, каждая из них несет в себе функцию, обеспечивающую общее

развитие школьников. Исключение любой из них, нарушая целостность, влечет за собой снижение эффективности системы.

О результативности обучения по системе Л. В. Занкова. Дети, обучаемые по данной системе, характеризуются большим диапазоном индивидуальных различий. Однако для них характерно и нечто общее: они эффективно продвигаются в психическом развитии. Их развитие оказывается намного глубже, чем развитие учащихся, обучающихся по традиционной системе. Это можно видеть на следующем примере.

В классе читают и разбирают басню "Лебедь, рак и щука". Как принято, учитель подводит учеников к осознанию морали басни - плохо быть недружными в деле, действовать несогласованно. Но один из учеников хочет дополнить сказанное. Он согласен с выводом, но хочет добавить: "Я думаю, все-таки они могли бы подружиться, ведь они же все водяные" (из наблюдений М. И. Красновой). Какой тонкий нюанс подмечает маленький школьник! Он на своем детском языке конкретным примером выражает общую идею о том, что всегда есть основа для согласия, ее надо искать и найти.

Особенно сильные отличия отмечаются в развитии эмоционально-волевых качеств учащихся.

Наблюдает ли ученик что-то или решает мыслительную задачу, общается ли с другими или выполняет поделку, во всем можно видеть убежденность в правильности предпринимаемых шагов или суждений (это проявляется, например, в рассуждениях вслух при решении той или иной задачи): умение выдвигать предположения, отказываться от них, выбирать новое предположение, неподверженность внешним "провокационным" воздействиям (например, сомнениям со стороны учителя или экспериментатора при решении ребенком какой-либо задачи); способность к длительному внутреннему побуждению к деятельности (например, к длительному рассмотрению объекта наблюдения), что свидетельствует об участии волевых процессов; умение дать словесный отчет о сделанном.

Вместе с тем дети очень чувствительны и могут проявить негативное отношение к формальным требованиям, к формальным запретам, призывам, не вытекающим из

реальной ситуации, когда им неясен мотив требуемого от них поведения. Иными словами, дети критичны. С этим связаны нередко возникающие трудности при переходе в средние классы. Нередко возникают ситуации, когда сталкиваются два разных понимания стиля взаимоотношений между учителем и учениками: ученики исходят из привычного для них представления о доверительных, неформально-человеческих отношениях на уроке, учителя, наоборот, - из требований формально-дисциплинарных. (Вот высказывания учеников, отражающие подобные ситуации: "Я поднимаю руку, хочу дополнить, а учительница говорит: "Ты что руку тянешь, я объясняю, а не спрашиваю". "Я придумал свой вариант решения, а учительница не обратила внимания". И т. д.)

У школьников, пусть в самых зачаточных формах, возникает такое ценное качество, как способность к рефлексии, причем выражающейся не только в анализе и осознании своей учебной деятельности, своих способов овладения понятиями, что, конечно, важно, но и в способности заглянуть в глубь самого себя, в способности к самопознанию. Это отчетливо проявляется, например, в сочинениях о себе - насколько тоньше, многостороннее эти младшие школьники могут охарактеризовать себя.

С зачатками рефлексии связана способность к самоконтролю, к саморегуляции своих действий, поступков, поведения, причем не только в учебных, но и в житейских ситуациях.

Например, рассказывает учительница: "Недавно на уроке решали трудную задачу. После совместного анализа все начали решать в тетрадях. Вдруг один ученик встает и говорит, что он все-таки что-то не понял. И класс неожиданно как будто сорвался - перебивая друг друга, дети начали объяснять задачу. Тогда встает одна из учениц и громко заявляет: "Ребята, вы что? Неужели вы думаете, что Саша что-нибудь поймет при таком крике?" Все замолкли, а один из мальчиков говорит оторопело: "Правда, что это мы?!" Рассмеялись, расселись по местам, кто-то один стал объяснять. Инцидент был разрешен без моего участия".

Сами дети, сам коллектив класса регулирует свое поведение.

Следующая особенность школьников - тяготение к умственной, интеллектуальной

деятельности, и прежде всего к деятельности, связанной с самостоятельным добыванием знаний. Она вызывает у детей яркие интеллектуальные чувства. С этим связана увлеченность детей учением (так трудно достигаемая в обычных условиях обучения).

Особо выделим такую важную ориентацию школьников, как отношение к себе как к ценности. Не в эгоистическом смысле, а в высоком человеческом смысле, когда любовь к себе, отношение к себе как к ценности выступает и как основа чувства собственного достоинства, и как основа понимания другого как ценности, основа дружелюбия, жизнелюбия. Не может человек воспринимать другого как ценность, если он себя таковым не осознает. Через себя человек познает боль и радость другого человека, через понимание себя понимает другого. Недаром библейская истина гласит: возлюби ближнего своего как самого себя. Как жаль, что об этом почти не говорится в современной нашей педагогике.

Основа воспитания такого отношения к себе - в недрах системы обучения. Даже первоначальные наблюдения за детьми в занковских классах убеждают, что в классе каждый - персона, личность, уважающая себя, но и уважаемая другими, уважающая других. Это видно из общения детей на уроке: как внимательно и уважительно слушают каждого! В то же время каждый сам сознает себя личностью, утверждает себя перед коллективом класса. "Как интересно Сережа рассказал, - можно услышать на уроке. - Но я его хочу дополнить". Нередко ученики обращаются к товарищу и напрямую: "Ты, Петя, высказал интересную мысль, но я хочу сказать, что я думаю по-другому". Тут и уважение, и интерес к другому, к его мнению, тут и самоутверждение. Таким образом, создаются условия, когда каждый удовлетворяет свою потребность быть представленным в сознании других. Как показывают психологи (А. В. Петровский и др.), - это важнейшая потребность человека, ее удовлетворение и создает почву для осознания себя как ценности, что, повторяем, является основой понимания и другого как ценности, основой возникновения дружелюбия, жизнелюбия.

Важно подчеркнуть и следующую черту. У детей появляется не только чувство уважения к отдельному человеку, но и чувство содружества с одноклассниками. Это

проявляется в их огромном стремлении к общению, в желании быть вместе, вместе проводить праздники, участвовать в совместных делах. И не только в желании, но и в умении совместно проводить досуг.

Урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе Л.В. Занкова его функции, форма организации могут существенно варьироваться. Основные его инвариантные качества:

цели подчиняются не только сообщению и проверке ЗУН, а и другим группам свойств личности;

полилог в классе, основанный на самостоятельной мыследеятельности детей;
сотрудничество учителя и ученика.

Методическая цель - создание на уроке условий для проявления познавательной активности учеников. Эта цель достигается следующими путями:

учитель создает проблемные ситуации, коллизии;
использует разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъектный опыт учащихся;
составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися;
создает атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса;
стимулирует учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;
использует в ходе урока дидактический материал, позволяющий ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания;
оценивает не только конечный результат (правильно - неправильно), но и процесс деятельности ученика

- поощряет стремление ученика находить свой способ работы (решения задачи), анализировать способы работы других учеников, выбирать и осваивать наиболее рациональные.

Особенности урока

Ход познания - «от учеников».

Преобразующий характер деятельности учащихся: наблюдают, сравнивают,

группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности. Отсюда иной характер заданий: не просто списать и вставить пропущенные буквы, решить задачу, но пробудить учеников к мыслительным действиям, их планированию.

Интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя.

Коллективный поиск, направляемый учителем, который обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, предварительными домашними заданиями.

Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Гибкая структура. Выделенные общие цели и средства организации урока в технологии развивающего обучения конкретизируются учителем в зависимости от назначения урока, его тематического содержания.

Концепция развивающего обучения Василия Васильевича Давыдова и Даниила Борисовича Эльконина

В 60-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, который исследовал значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением.

Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает необходимых «зон ближайшего развития», а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное

наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.).

Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с Фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин предлагают перестроить содержание учебных предметов и логику (способы) его изложения в учебном процессе.

Предложенная система развивающего обучения противопоставлена существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению — формирование познавательной деятельности школьника. Известно, что традиционное обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного- к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В.Давыдовым эмпирическим.

Данный тип обучения, по мнению В.В.Давыдова, повсеместно доминирует в школе и характерен также и для большинства новаций, в том числе и для системы Л. В.Занкова. Так, сотрудники его лаборатории, проводя обследование, проверяли способность детей к классификации, группировке предметов. Учащиеся экспериментальных классов легко переходили от одного основания группировки к другому. Однако это был лишь показатель развития у них эмпирического мышления.

Основной линией умственного развития в теории Л. В. Занкова является образование «функциональной системы разнородных способов действия» (обобщения, выделения существенного, анализирующего наблюдения). Однако, несмотря на принцип теоретизации учебного материала, Л.В.Занков, по мнению В.В.Давыдова, не смог на философско-логическом уровне понять значение теоретических знаний для развития школьников. Овладение понятиями — это процесс формирования определенной операциональной системы. Если знания усваиваются в процессе эмпирического мышления, то у учащихся формируются такие умственные действия, как сравнение, обобщение (абстракция и конкретизация). Для получения теоретических знаний «требуется, — пишет Э.В.Ильенков, — не абстракция, а синтез и анализ» [22, с. 235]. Вместе с тем в системе Л. В.Занкова

формирование понятий складывается большей частью по линии от чувственно-воспринимаемых фактов к абстракции.

В.В.Давыдов поставил вопрос о возможности концептуальной разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В. В.Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — развивающим. При этом В.В.Давыдов опирается на исходные положения Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Готовность младших школьников к овладению теоретическими знаниями В.В.Давыдов усматривает в самой логике психологического развития ребенка, и прежде всего развития воображения и ориентации на отслеживание генетически-смысловых связей и отношений. Достигая школьного возраста, ребенок обладает сильно развитым воображением, которое значительно раздвигает рамки чувственно-воспринимаемой реальности и выводит детское сознание за пределы непосредственно опытных ограничений. Это позволяет ребенку постигать целое раньше частей, отмечать главное на фоне частных, предвосхищать результат действия до его совершения и т.д. При этом направленность детского сознания всегда связана с желанием понять, постичь сам факт происхождения явления (откуда и как оно рождается, появляется и т.п.), распознать его сущностное назначение, смысл в окружающей жизни («зачем оно нужно, для чего оно служит, какова его роль и т.п.)

Данные особенности развития свидетельствуют о зачатках теоретического мышления у детей дошкольного возраста, которые служат психологическим базисом, естественной основой формирования теоретических знаний в начальной школе, носящих обобщенно-смысловой характер отражения действительности.

В основе теоретического мышления лежит содержательное обобщение. Ребенок, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и

фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, он способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы. Теоретическое мышление в том и заключается, что создает содержательное обобщение той или иной системы, а затем строит эту систему, раскрывая всеобщность ее основания. Сравнительные характеристики эмпирического и теоретического обобщения приведены в таблице 9

Таблица 1

Отличия эмпирического и теоретического обобщения

Критерии	Эмпирическое	Теоретическое
Общая характеристика	Формально-логическое	Диалектическое (разумное)
Общая направленность мыслительного процесса	От частного к общему (движение мысли от конкретного к абстрактному)	От общего к частному (движение мысли от абстрактного к конкретному)
Ведущий	Сравнение,	Теоретический
Количество исходных	Несколько, много объектов	Один объект
Характерные признаки по Признаки, на основе которых	Внешние, чувственно-Общие, формально	Внутренние, скрытые Существенные, генетически-
Сущность процесса	Подбор примеров	Выведение частного из
Вопрос об общественно-историческом	Не ставится, не исследуется	Лежит в основе изучения понятий

В. В.Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания

В. В.Давыдов дает характеристику теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет основу развивающего обучения. Подчеркивается важность мыслительного действия анализа

(и соответственно синтеза), а не только сравнения и преобразования для установления генетически исходного основания и связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности.

Еще одно существенное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). И, наконец, форма существования теоретического знания. В теории В. В. Давыдова это прежде всего способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В. В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу:

- принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития;

- принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия»;

- принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся;

- принцип наглядности фиксируется В. В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее

процесса и результата занимает значительное место.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний, оба этих типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания — научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями.

Развивающее обучение должно разрабатываться в соответствии с его структурой и особенностями. В. В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Усвоение знаний, конституирующих данный учебный предмет или его основные разделы, в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. Формирование умения при выявлении предметных источников тех или иных знаний обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Умение воспроизводить это отношение в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Умение конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Умение переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

В основе развивающего обучения школьников по системе В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством анализа, планирования и рефлексии.

Данный приоритет основан на результатах исследований Д. Б. Эльконина, согласно которым основным критерием умственного развития ребенка является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (сформированная учебная деятельность) с ее компонентами — постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности.

В соответствии с теорией В. В. Давыдова для формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников необходимо, чтобы они систематически решали учебные задачи. При этом они находят общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое — принятие учебной задачи, второе — преобразование ситуации, входящей в нее.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов, предполагающей анализ, планирование и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия для развития названных мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления.

Носитель учебной деятельности — ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих в чем-либо ограниченных возможностях, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать [40].

Развитие у ребенка потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует усилению желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в решении задачи, обсуждают и выбирают пути поиска данного решения. Именно в этих ситуациях и возникают «зоны ближайшего развития». Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся ее индивидуальным субъектом.

Концепция развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности. Многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительной экспериментальной работы.

Развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило все-Стороннюю интерпретацию в работах Л.И.Айдаровой, А.К.Марковой, В.В.Рубцова, А.З.Зака, В.В.Репкина, М.М.Разумовской, Г. Граник и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д. Н. Богоявленского, С.Ф.Жуйкова, М.Ф. Косиловой, И.Я.Каплуновича, Б.Е.Хае

Основные принципы:

- *дедукция на основе содержательных обобщений;
- *содержательный анализ;
- *содержательное абстрагирование;
- *теоретическое содержательное обобщение;
- *восхождение от абстрактного к конкретному;
- *содержательная рефлексия

Ход обучения:

- знакомство с предлагаемой научной ситуацией или задачей;
- ориентировка в ней;

- образец преобразования материала;
- фиксация выявленных отношений в виде предметной или знаковой модели;
- определение свойств выделенного отношения, благодаря которым выводятся условия и способы решения исходной задачи, формулируются общие подходы к решению;
- наполнение выделенной общей формулы конкретным содержанием.

Особенности технологии:

- *Отрицание концентрического построения учебных программ.
- *Непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе.
- *Свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер.
- *Особенностями урока в данной системе являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей.
- *Допустимым является только проблемное изложение знаний, когда учитель идет к школьникам не с готовым знанием, а с вопросом.
- *На первом этапе обучения основным является метод учебных задач, на втором — проблемное обучение.

Учебная задача в этой концепции похожа на проблемную ситуацию:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения для изучения его свойств в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи
- качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей учащихся;

-оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Обучение по этой системе значительно повышает теоретический уровень образования за счет обучения школьников не только знаниям и практическим умениям, но и научным понятиям, художественным образам, нравственным ценностям. Цель учителя — вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить потребность в познании.

Русский язык. Единым основанием обучения русскому языку является фонематический принцип. Буква рассматривается как знак фонемы, обозначающий ряд позиционно чередующихся звуков, зависящих от определенной позиции. По звуку, представляющему фонему в сильной позиции, данная фонема обозначается буквой (содержательный анализ).

Для детей, приступающих к изучению языка, объектом рассмотрения является слово. Оно и есть содержательное обобщение, представляющее сложную систему взаимосвязанных значений, носителями которых выступают морфемы, состоящие из определенных фонем. Овладев звуковым анализом слова (содержательная абстракция), дети переходят к учебным задачам, связанным с предложениями и словосочетаниями.

Выполняя различные учебные действия по анализу и преобразованию фонем, морфем, слов и предложений, дети усваивают фонематический принцип письма и начинают правильно решать конкретные орфографические задачи (восхождение от абстрактного к конкретному).

Целостный курс русского языка выстроен в виде цепочки проблем, решение каждой из которых открывает новую проблему.

Математика. Основная задача начального курса математики состоит в том, чтобы привести учащихся к возможно более ясному пониманию концепции действительного числа.

Общим генетически исходным основанием всех видов действительного числа

является понятие величины (содержательное обобщение). К его построению ведет серия учебных задач: отношение величин, абстракция числа, частные виды чисел, математические операции.

Математические понятия курса формируются по той же схеме: содержательный анализ (выделение исходного отношения), содержательная абстракция (моделирование), обобщение — понятие (преобразование модели). Параллельно арифметическим действиям вводятся графические и буквенные символы и модели.

Вычислительные умения, решение текстовых задач возникают на основе «открытия» и усвоения общих закономерностей.

К концу начального периода обучения применяется алгебраический способ решения задач.

Естествознание. В курсе естествознания (природоведения) для начальной школы центральными понятиями являются единство и взаимосвязь в природе, мир как окружающая человека среда, причинность явлений природы.

Предметы эстетического цикла. Главная цель — развить художественное сознание детей (эстетические чувства, вкусы, оценки, переживания, идеалы). Различные виды искусств (поэзия, музыка, живопись) имеют как специфические средства выразительности, так и общие. Общность обучения различным видам искусства основывается на развитии способностей, воображения и фантазии.

Итак, термин «развивающее обучение» в технологии Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова содержит еще несколько обобщений.

Обобщение. Содержание развивающего обучения дидактически построено в логике теоретического мышления (ведущая роль теоретических содержательных обобщений, дедукция, содержательная рефлексия и т.д.).

Особенности методики

- Концепция целенаправленной учебной деятельности (ЦУД)

Распространено мнение, что участие ребенка в учебном процессе и есть учебная деятельность. Это то, что ребенок делает, будучи на уроке. Но с точки зрения теории Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова это не так.

Целенаправленная учебная деятельность (ЦУД) отличается от других видов

учебной деятельности прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

ЦУД - особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Признаки (особенности) ЦУД:

1. Наличие у ребенка внутренних познавательных мотивов, идущих от познавательных потребностей.

Выполняя одну и ту же деятельность, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: обеспечивать свою безопасность; угождать учителю; исполнять обязанности (роль) или искать ответ на собственный вопрос. Только наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную

Наличие цели сознательного самоизменения («Я это узнаю, пойму, решу»), понимание и принятие ребенком учебной задачи.

Позиция ребенка как полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и анализ (оценку) результата.

Направленность на усвоение теоретических ЗУН, ЦУД, поиск и построение оснований действий, овладение общими принципами решения задач определенного класса.

ЦУД не тождественна активности. Активность может существовать на уровне операций (система программированного обучения), в данном же случае активизируется поиск обобщенных способов действий, отыскание закономерностей, принципов.

Ученик ставится в положение исследователя-творца. Ведь для того чтобы он мог овладеть принципом, открыть его, надо провести исследование. В этом смысле ЦУД представляет собой аналог исследовательской деятельности (квазиисследовательская, квазихудожественная). Все правила и законы выстраиваются ребенком собственноручно.

Рефлексивный характер рассмотрения оснований собственных действий. Опыт творческой рефлексии является основополагающим элементом в формировании

личности.

ЦУД — это деятельность, в которой ребенок становится субъектом учения, деятельность по самоизменению. Организовать ее — основная и наиболее сложная методическая задача учителя. Она решается с помощью различных методов и методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

Обобщение. Развивающее обучение осуществляется как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.

- Проблематизация Проблемное изложение (проблематизация) знаний. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но по возможности ведет их по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем.

- Метод учебных задач Термин «учебная задача» в широком понимании — это то, что тся учащемуся (или выдвигается им самим) для выполнения в цессе учения в познавательных целях.

Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на элементную ситуацию. Это незнание, столкновение с чем-то новым, неизвестным, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Учебная задача решается школьниками путем выполнения оп-целенных действий:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

- моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;

- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

- построение системы частных задач, решаемых общим способом;

контроль за выполнением предыдущих действий;

оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи

Моделирование

Решить задачу теоретически — значит решить ее не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев. При этом большую роль играет моделирование в предметной, графической или знаковой форме способа решения задачи. Учебной моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

Поскольку в учебной модели изображается некоторое всеобщее, отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий задачи, то содержание этой модели фиксирует внутренние характеристики объекта, наблюдаемые непосредственно. Таким образом учебная модель выступает как продукт мыслительного анализа, затем сама может являться особым средством мыслительной деятельности человека. Отношение объекта (всеобщее) как бы «заслоняется» многими частными признаками, что затрудняет его специальное рассмотрение. В модели это отношение выступает зримо и в «чистом» виде. Поэтому школьники, преобразовывая и переконструируя учебную модель, получают возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без «затенения» привходящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции — некоего всеобщего отношения.

Далее, опираясь на него, учащиеся строят систему частных задач, решаемых общим способом, и выводят многообразные частные особенности данной учебной задачи (восхождение от абстрактного к конкретному). И наконец, весь ход решения задачи подвергается рефлексии.

Обобщение. Развивающее обучение осуществляется путем решения учебных задач.

- Коллективно-распределенная деятельность

Согласно Л.С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и

под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит «в ранг» развивающихся субъектов. Подобно этому источники возникновения и первоначального существования целенаправленной учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений в классе (учитель и учащийся). Каждый ученик становится в положение либо субъекта, либо источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы.

Проблемные вопросы вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая коллективно-распределенная мыследеятельность имеет двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы и проверять их критическим рассудком, рефлексировать свои действия, а также способствует деловому общению.

Организовать, направить, поддерживать этот диалог (полилог) — одна из важнейших задач учителя. Но решить ее он может только

«изнутри», как равноправный участник диалога. Его предложения, мнения, оценки должны быть открыты для критики в той же мере, что и действия и высказывания других. В диалоге «учитель — ученик» соблюдается принцип постепенно убывающей помощи и увеличения доли самостоятельной деятельности ребенка.

Обобщение. Развивающее обучение — это коллективная мыследеятельность, диалог-полилог, деловое общение детей.

- Оценивание

В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно иной характер оценки учебной деятельности. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения субъективных возможностей ученика. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенствование его учебной

деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее исполнение учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя - не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

Позиция учителя: «к классу не с ответом (готовые ЗУН), а с вопросом»; учитель ведет к известным ему целям обучения, поддерживает инициативу ребенка в нужном направлении (остальные направления, к сожалению, игнорирует).

Позиция ученика: субъект познания; за ним закрепляется роль познающего мир (в специально организованных для этого условиях).

Технология Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова опирается на познавательную мотивацию деятельности, поэтому она дает наилучшие результаты на начальной ступени обучения.

Приоритетные стратегии дальнейших исследований проблем развивающего обучения:

творческий перенос идей развивающего обучения на начальной школы в старшие классы средней школы, вузы.

разработка с позиции развивающего обучения критериев отбор и конструирования содержания задач и заданий по целостному курсу (критерии трудности, сложности, проблемности и др.)

совершенствование методик формирования общеучебных умений (с учетом специфики учебного предмета, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся)

усиление диагностических функций в системе развивающего обучения

повышение квалификации и педагогического мастерства учителей в применении

теории и технологии развивающего обучения

совершенствование методик формирования понятий в системе развивающего обучения

применение развивающих игр с в системе с применением персональных ЭВМ

развитие интереса, творческих способностей различных видов памяти и других личностных качеств с позиции методологии развивающего обучения

разработка идей коррекционно-развивающего обучения

разработка комплекса диагностических методик для оценки эффективности развивающего обучения

усиление воспитательных функций в системе развивающего обучения

исследование особенностей различных организационных форм обучения

10. 3. Проблемное обучение: критерии и условия эффективности

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги прошлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радостный процесс познания,, развития умственных сил и способностей учащихся (Я .А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Пес-талотци, Ф.А. Дистерверг, К.Д. Ушинский и др.).

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи,, есть решение проблем.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности учащихся решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. «Овладеть коллективным мышлением может не каждый. — пишет Дьюи, — более того, не каждого можно научать этому». По Дьюи, мысль индивида

движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы:

- принимаются во внимание все возможные решения или предположения;
- индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;
- предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;
- проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов;
- проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера.

Дж. Врунер уделяет внимание следующим вопросам:

- значение структуры званий в организации обучения;
- готовность ученика учиться как фактор учения;
- интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
- мотивация учения в современном обществе.

Ключевой для ученого является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые элементы системы знаний и определяющая направление развитие ученика.

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируют начиная со второй половины 50-х годов XX века. Так, виднейшие дидакты М.А. Давилов и В.П. Есипов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

- вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
- эпизодически знакомить учащихся с методами науки;
- развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

С начала 60-х годов в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости

усиления роли исследовательского метода в обучении естетсвеннонаучным и гуманитарным дисциплинам. Со всей очевидностью, — пишет Н.К. Гончаров, — встает задача более широкого применения элементов исследовательского метода, а точнее, исследовательского принципа. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить учащихся к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль. Можно ученику формально сообщать знания, и он их усвоит, и можно преподавать творчески, сообщать знания в их развитии в движении».

Именно мысль сообщать знания в их движении и развитии выступила важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х годов идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положение о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев). Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роля проблемной ситуации в мышления и обучении (А.М. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и др.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение проблемному обучению. Приведем некоторые из них.

В. Оконь под проблемным обучением понимает совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем (постепенно к этому приучаются ученики сами), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец» руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

И.Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных

и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям советской школы».

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач.

Наиболее обобщенное определение проблемного обучения сформулировал М.И. Махмутов: проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки.

Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

Как видим, представленные определения отражают существенные признаки проблемного обучения (специфически организованная самостоятельная деятельность обучаемого; выстроенная с учетом целеполагания и принципа проблемности деятельности педагога; специфика содержания обучения).

Итак, проблемное обучение — это тип обучения, при котором преподаватель обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Проблемное обучение является творческим процессом, представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами.

Новые знания, получаемые детьми, даются не для сведений, а для решения проблемы.

Существенной характеристикой этого преподавания является исследовательская деятельность учащихся, появляющаяся в определенной ситуации и заставляющая его ставить себе вопросы-проблемы, формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственной и практической деятельности. Эта деятельность чаще всего направлена в сторону действительности и, когда речь идет о решении практических проблем, ведет даже к ее преобразованию. Дидактический процесс основан здесь на самостоятельном поиске знаний, как тех, которые приобретаются в ходе формулирования проблемы, в процессе решения и сопоставления результатов.

Решение проблемы создает условие для структурного подхода к восприятию действительности. Стараясь решить проблему, учащиеся охватывают мыслью всю структуру, размышляет о взаимном соотношении отдельных элементов ее, а затем открывает недостающие элементы или неизвестные ему связи между ними и т.о. дополняет структуру. Постоянное возвращение к структуре способствует не только решению проблемы, но и прочному овладению связанными с нею заданиями.

-Какие измерительные инструменты вы знаете, для чего они используются?
(палетка)

-Как с помощью палетки измерить площадь прямоугольника, квадрата?

-Запишите формулу в общем виде

-Что общего между первой и второй фигурой?

-Как измерить площадь данных фигур?

-А площадь четвертой?

Методический вопрос группе студентов: В чем проявляется структурный подход к восприятию действительности? (знали, как найти площадь прямоугольника, и уже другие задачи под данный способ подстроили)

Цели проблемного обучения (психолого-педагогические):

развить мышление и способности учащихся, развить творческие умения.

усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении.

воспитание активной творческой личности учащихся, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

развитие профессионального проблемного мышления- в каждой конкретной деятельности оно имеет свою специфику.

Основные понятия проблемного обучения

Проблема- задача (вопрос, задание), вызывающее у ученика познавательное затруднение, разрешение которого не может быть достигнуто о известному образцу, требует от него самостоятельного нестандартного мышления и разрешение, которое дает знание обобщенного характера(новый закон, новый способ действия, выявления общих условий, при которой действует какая-либо закономерность)

Проблемная задача, задание (познавательная, поисковая задача)- задание, способ выполнения и результат которого учащиеся заранее неизвестны, но уровень их подготовки позволят самостоятельно найти способ его выполнения и получить ответ

Проблема типа «открыть»- основаны на поиске какого- то порядка в природе и в обществе, на установлении законов, руководящих природными и социальными явлениями.

«Обнаружить»-практическое применение этих законов человеком

«Изобрести»-является достижение запланированного результат- изготовление электрического звонка, создание двигателя, организация художественного выступления, создание дидактического фильма.

Проблемная ситуация- начальный момент мыслительного процесса обучающихся, осознанное затруднение, пути преодоления которого необходимо самостоятельно найти.

ПС создается с помощью острого, проблемного, вопроса, который дает толчок к анализу текста. Этот вопрос задается в конце этапа проверки первичного восприятия и выполняет роль учебной задачи.

В условиях ПС отчетливо обнаруживаются позиции учеников. Учитель, не комментируя вопрос, должен помочь детям точно сформулировать свое мнение, довести точку зрения ученика до всего класса, воздерживаясь от оценок ответов, сохраняя объективность. Необходимо выслушать всех желающих высказаться, но пресекать повторения. При этом нужно чередовать аргументы за и против, учить детей обосновывать свою позицию, задавая дополнительно вопросы типа: «Кто считает иначе? Есть ли другие мнения? Объясни, почему ты так считаешь?».

Оценивать ответы одноклассников дети не должны: их задача - понять позицию товарища. Проблемный вопрос создает ПС, а мнения детей ее обостряют, требуя разрешения.

Созданная ПС становится мотивом к перечитыванию текста и его анализу. Конечно, именно учитель руководит ходом анализа произведения, предлагая детям путь к ответу на ПВ и называет этапы этого пути. Например: учитель, прочитав детям рассказ Л.Толстого «Косточка», создал ПС: «Почему же мы сочувствуем герою, хотя знаем, что он поступил нехорошо?» Затем он говорит детям: «Чтобы найти ответ на этот сложный, но очень интересный вопрос, давайте обратимся к тексту и подумаем сначала над тем, что же заставило героя совершить такой неблагоприятный поступок, потом посмотрим, что он чувствовал, и решим, почему не смог поступить как должно».

Примеры проблемных вопросов:

Тема урока: Развитие русского искусства в 1 половине XIX века (переход от классицизма к реализму)

1 шаг:

-Почему в искусстве происходит переход от одной формы к другой?

-Чем объяснить тот факт, что именно к середине 19 века развивается и крепнет реалистическое направление в искусстве?

2 шаг:

-А чем отличается реалистический метод от простого фотографирования жизни?

-А в чем проявляется классовая сущность абстракционизма?

Познавательная задача

1. Тема: Моря Тихого океана

На основе знаний морей Северного Ледовитого океана, используя карту, выясните, чем отличаются моря Тихого океана от морей Ледовитого океана?

Проблемная ситуация

Нельзя ли получить электрический ток магнитным воздействием на проводник?

Основным элементом проблемного обучения является «проблемная ситуация», которая имеет свою функциональную характеристику. В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного обучения.

Основные функция и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым. Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функция проблемного обучения:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие интеллекта учащихся, т. е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей;
- формирование диалектико-материалистического мышления школьников;
- формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

- воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;

формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности);

формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной, практической и теоретической деятельности школьника и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения, которые одновременно являются в его отличительными признаками.

Первая и важнейшая особенность — это специфическая интеллектуальная

деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта учащихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя его и не исключается), а, главным образом, как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности.

Четвертой особенностью проблемного обучения является — систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний в способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулирований, выдвижении, многообразных гипотез и нахождении тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности

обучаемых, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности проблемного обучения имеют социальную направленность. Остальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.

Виды и уровни проблемного обучения

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.

В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уровни проблемного обучения. М.И. Махмутов классифицирует три вида проблемного обучения:

научное творчество—теоретическое исследование, т. е. поиск в открытии обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем;

практическое творчество — поиск практического решения, т. е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем;

- художественное творчество — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т. п.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы. Однако первый вид проблемного обучения чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы. Второй — на лабораторных, практических занятиях, предметном кружке, факультативе, на производстве. Третий вид — на урочных и внеурочных занятиях.

Каждый вид проблемного обучения имеет сложную структуру, дающую в зависимости от многих факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обуславливает:

- увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности обучаемых.

Указанные выше виды проблемного обучения могут иметь разные уровни. М.И. Махмутов условно выделяет четыре уровня проблемного обучения:

1. Уровень обычной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Уровень обычной несамостоятельной активности - это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоением образца умственного действия, условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений

воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-творческого типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Уровни проблемного обучения

Проблемное изложение. Учитель ставит сам проблему, выдвигает гипотезу, показывает пути ее доказательства, формулирует выводы. Учащиеся мысленно следят за процессом творческого поиска и логикой доказательств. Данный уровень помогает формирования образца умственных действий в проблемной ситуации

Частично- поисковый. Учитель конструирует общее задание, расчленяет его на вспомогательные, намечает план поиска, консультирует и помогает в процессе реализации обучаемыми последующих поисковых этапов. Учащиеся самостоятельно осуществляют последующие этапы поиска решения по составлению плана при корректирующей роли педагога. Данный этап помогает формированию элементарных умений и навыков поисковой деятельности

Исследовательский уровень. Учитель объясняет тему, постепенно подготавливает к необходимости пройти весь путь поиска: постанову проблемы, решение, выводы. Учащиеся самостоятельно формулируют проблему, находят ее решение, делают

выводы. Данный уровень помогает формулировать навыки исследовательской, творческой деятельности.

Проблемная ситуация — основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждает мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление. Для ответа на вопросы «Что включает в себя проблемная ситуация? Каковы ее основные компоненты?» важно представить психологическую структуру проблемной ситуации и, конечно, ее дидактические возможности и условия применения в обучении.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А.М. Матюшкиным. В психологической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента:

- неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Компоненты психологической структуры проблемной ситуации характеризуют и внутренние условия мышления. В силу этого проблемная ситуация возникает только при наличии определенных внутренних условий мышления. Это положение имеет важное значение для педагога. Проблемная ситуация по своей психологической структуре, как и мышление, представляет довольно сложное явление и включает в себя не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта) сферу. Исходя из этого, А.М. Матюшин определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) вовне, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с

неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.).

Чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций.

Наибольшим признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова. Он указывает следующие способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, определяет их типы:

- при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
- при организации практической работы обучаемых;
- при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
- при побуждении обучаемых к преднамеренному обобщению новых фактов;
- при исследовательских заданиях.

Приемы создания проблемной ситуации:

-Преднамеренное столкновение имеющихся у учащихся знаний, представлений и требований задачи. Постановка вопроса таким образом, чтобы для ответа на него потребовалась перестройка, новая организация имеющихся знаний, умений и навыков.

-Постановка перед учащимися до изучения темы такой задачи, для решения которой потребуются знания и умения, заключенные в новой теме.

-Столкновение двух или нескольких взглядов на сущность изучаемого вопроса.

Организация проблемного обучения в практике имеет определенные сложности. Основные трудности по мнению М.И. Махмутова, связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в разных типах учебных заведений, а также недостаточной подготовленностью педагога в организации

проблемного обучения.

Вместе с тем, в педагогической литературе в достаточной мере обобщая опыт организации проблемного изучения различных дисциплин (Д.В. Вилькеев, Г.Д. Артемьева, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, Б.П. Сковорода, Л.В. Реброва и др.), представлены основные технологические требования к организации проблемного обучения (И.А. Ильницкая),

Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить возможности ее дидактическую целесообразность.

Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно:

- уровень знаний по изучаемой теме;

- интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию. К таким заданиям можно отнести:

- вопросы, требующие объяснения того или иного явления;

- вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталкивает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых;

- задания на сопоставление, сравнения и т. п.

При разработке и постановке системы проблемных ситуаций И.А. Ильницкая считает, что именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Формулировка основной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность.

Опыт показывает, что обучаемые не в состоянии сразу и непосредственно разрешить сформулированную основную проблему вследствие отсутствия у них необходимых умений организовать самостоятельную исследовательскую работу. Поэтому

необходимо создание последовательной системы частных, вспомогательных проблем, которые способны вывести к пониманию

основного проблемного вопроса.

При организации проблемного обучения нельзя обойтись без традиционных методов обучения. Как правило, используются разнообразные методы. В зависимости от специфики и уровня сложности информации используют различные методы: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, поисковые, экспериментальные и др.

В целом можно говорить о шести дидактических Способах организации процесса проблемного обучения (то есть общих методах), представляющих собой три вида изложения учебного материала учителем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности учащихся:

- 1)монологическом;
- 2)рассуждающем;
- 3) диалогическом;
- 4)эвристическом;
- 5)исследовательском;
- 6)методе программированных заданий.

Метод монологического изложения.

При монологическом методе учитель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает учащимся готовые выводы науки, но это делается в условиях проблемной ситуации форма изложения - рассказ, лекция.

Методы рассуждающего изложения.

Первый вариант - создав проблемную ситуацию, учитель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения.

Второй вариант - излагая тему, учитель пытается путем поиска и открытия ученого, то есть он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса. Форма - беседа-лекция.

Метод диалогического изложения.

Представляет диалог учителя с коллективом учащихся. Учитель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью учащихся,

то есть они активно участвуют в постановке проблемы выдвижения предположений, и доказательства гипотез. Деятельности учащихся присуще сочетание репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Основы формы преподавания - поисковая беседа, рассказ.

Метод эвристических заданий

Суть эвристического метода заключается в том, что открытие нового закона, правила и тому подобное совершается не учителем, при участии учащихся, а самими учащимися под руководством и с помощью учителя. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы и решением проблемных задач и заданий.

Метод исследовательских заданий.

Организуется учителем путем постановки перед учащимися теоретических и практических исследовательских заданий имеющие высокий уровень проблемности. Ученик совершает логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия и нового способа действия. По форме организации исследовательские работы могут быть разнообразны: ученический эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы с населением, подготовка доклада, конструирование и моделирование.

Метод программированных заданий.

Это метод, при котором учащиеся с помощью, особым образом, подготовленных дидактических средств может приобретать новые знания и новые действия.

Бинарные методы обучения.

Методы преподавания

Методы учения

а) сообщающий

а) исполнительный

б) объяснительный

б) репродуктивный

в) инструктивный

в) практический

г) объяснительно-побуждающий

г) частично-поисковый

д) побуждающий

д) поисковый

Сообщающий метод преподавания представляет систему приемов обеспечивающих сообщение учителем фактов или выводов без достаточного их

объяснения, обобщения и систематизации.

Исполнительный метод учения представляет собой сочетание приемов, характеризующих учебную деятельность школьника в основном по образцу, используя ранее приобретенные навыки. Этот метод предполагает: слушание рассказа учителя, заучивание изложенных учителем фактов и выводов без критического анализа и осмысления

Объяснительный метод состоит из системы приемов, включающих сообщения и обобщения учителем фактов данной науки, их описание и объяснения.

Репродуктивный метод учения - система таких приёмов, как слушание и осмысление, восприятие, наблюдение, систематизация фактов, решение типовых задач, анализ и тому подобное. Применяется для осмысления усвоение теоретических знаний, для обработки умений и навыков, для заучивания учебного материала.

Инструктивный метод преподавания. Учитель инструктирует учащихся, что надо делать, и показывает, как надо

делать. Используется для организации практической деятельности учащихся.

Практический метод учения предполагает практические и физические учащихся как основной вид деятельности. Такой метод является сочетанием приемов:

- а) обработки навыков практических действий по изготовлению предметов или их обработки с целью совершенствования, видоизменения.
- б) деятельности, связанной с техническим моделированием и конструированием, рационализацией и изобретением.

Объяснительно-побуждающий метод преподавания представляет собой сочетание приемов объяснения и побуждения ученика к самостоятельным действиям поискового характера. Учебный материал частично объясняется учителем, а частично дается учеником в виде проблемных задач, вопросов, заданий для самостоятельного усвоения путем открытия нового знания.

Частично-поисковый метод учения является сочетанием восприятия объяснений учителя учеником с его собственной поисковой деятельностью по выполнению работ требующих самостоятельного прохождения всех этапов познавательного процесса. Преобладающими приемами учения здесь чаще всего является слушание и

осмысление, анализ фактов, систематизация, поиск решения проблем.

Побуждающим методом преподавания называется деятельность учителя, которая побуждает активную умственную деятельность ученика.

Поисковый метод учения представляет умственные действия по формулировке проблемы и нахождения пути ее решения.

Структура проблемного урока

Структура урока лежит в основе тематического и поурочного плана, определяют логику анализа урока. Под структурой понимают различные варианты взаимодействия между элементами состава, возникающие в процессе функционирования объекта.

Структурными элементами проблемного урока:

- 1.актуализация прежних знаний учащихся;
- 2.усвоение новых знаний и способов действия;
- 3.формирование умений и навыков.

Эта структура отражает основные этапы учения и этапы организации современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1.возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
- 2.выдвижение предположений и обоснования гипотезы;
- 3.доказательство гипотезы;
- 4.проверка правильности решения проблемы.

Структура проблемного урока представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможность управления самостоятельной учебной деятельностью ученика.

Каждый урок должен содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг учеников - одним словом, то, что они будут помнить, когда все забудут. Это может быть интересный факт, неожиданное открытие, красивый опыт

Правила постановки учебной проблемы

Процесс постановки учебных проблем требует знания не только логико-психологических и лингвистических, но и дидактических правил. Зная уровень подготовленности своих учащихся и исходя из специфики обучения, учитель может ставить перед ними уже встречавшиеся ранее проблемы. При этом он учитывает следующее:

- алгоритм решения ранее решенных проблем можно использовать при решении новых трудных проблемных задач;

- решение встречавшихся ранее, но не решенных из-за отсутствия достаточных знаний проблем укрепляет интерес учащихся к предмету, убеждает их в том, что практически одолимы любые проблемы;

- постановка ранее решавшейся классом проблемы в иной формулировке обеспечивает возможность творческой работы при повторении пройденного материала;

- ранее решенные коллективом проблемы можно использовать для вторичной постановки перед слабыми учащимися для самостоятельного решения.

Условия успешности проблемного обучения

обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы

обеспечение посильной работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного)

значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.

необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с учащимися, когда со вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказываниям учащихся.

Процесс получения новой информации	В ходе решения теоретических и практических проблем
Познавательная активность и самостоятельность учащихся	Высокая
Темп передачи сведений	Зависит от учащихся или группы учащихся
Мотивация	Развитая познавательная мотивация, уменьшается необходимость формальной проверки результатов
Результаты преподавания	Высокие и устойчивые

Проблемы проблемного обучения

Требует высокого педагогического мастерства и методической подготовки, к чему он реально часто бывает не готов

много времени уходит на «придумывание» педагогической ситуации по учебному предмету

слабо разработаны приемы дифференциации и индивидуализации в условиях проблемного обучения

каковы возможности и условия интеграции проблемного обучения с уроками теоретического технологического обучения

10.4. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения в школе

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Дифференцированное обучение - это:

1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа);

2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) -это:

1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;

2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационноуправленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения - положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разно возрастные группы);
- по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

Дифференциация может осуществляться на различных уровнях. Так, например, Рональд де Гроот выделил три уровня.

1-й — микроуровень, когда различный подход осуществляется к отдельным

группам детей внутри класса. Эта дифференциация иногда называется внутренней, или внутри-классной.

2-й — мезоуровень, уровень школы, когда дифференциация осуществляется внутри школы между отдельными классами, профилями, направлениями.

3-й — макроуровень, когда дифференциация осуществляется между школами, происходит создание различных типов школ. 2-й и 3-й уровни представляют собой дифференциацию внешнюю.

Если классифицировать имеющиеся в практике формы дифференцированного обучения по видам и уровням, то результат можно представить в виде таблицы (таблица).

Охарактеризуем кратко выделенные формы дифференциации.

Начнем с дифференциации по общим способностям. На микроуровне данный вид дифференциации представлен заданиями различного уровня сложности, дозированием помощи учителя, уровневой дифференциацией. Сюда же можно отнести групповую работу в рамках модели полного усвоения знаний.

Некоторые формы внутренней дифференциации по общим способностям учеников довольно подробно рассмотрены в педагогической литературе — это дифференцированные задания и дозирование помощи учителя ученикам (Г. Д. Глейзер, Е. Ю. Кириллова, Н. В. Промоторова, Е. С. Рабунский, И. Э. Унт и др.).

Внутриклассная уровневая дифференциация выделена исследована В. В. Фирсовым, В. А. Орловым, В. М. Монаховым. Характерным ее признаком является право и возможность ученика выбирать тот уровень изучения любого предмета (но не ниже базового), который он считает себя необходимым и достаточным.

При этом учитель четко выделяет содержание учебного материала, который ученики должны усвоить, занимаясь на том или ином уровне, и перед началом изучения очередной темы знакомит учеников с результатами, который они должны достичь.

Отметим, что в основе данной формы дифференциации лежат не только общие способности учеников, но и их интересы. Ученик может выбрать минимальный уровень изучения предмета не потому, что не способен изучить его глубже, а потому,

что его интересы лежат в другой познавательной области.

Формой внутренней дифференциации является и групповая работа учащихся по модели полного усвоения знаний. Указанная модель предполагает четкую постановку целей образовательной деятельности. После изучения темы уровне базового содержания материала и сдачи зачета выявляются две группы учеников: усвоившие содержание — с ними организуется работа по расширению изученного материала; и неусвоившие — с ними проводится работа

Обратимся теперь к дифференциации по общим способностям учеников, реализуемой на мезоуровне (внешней дифференциации). К формам этого вида дифференциации относятся гимназические, общеобразовательные, коррекционно-развивающие классы, а также классы различного уровня обучения.

Классы различного уровня обучения разделяются на классы повышенного, среднего и пониженного уровней.

Хотелось бы пояснить включение в таблицу таких форм дифференциации по общим способностям учащихся, как гимназические классы и классы повышенного уровня обучения. Ведь гимназическое образование — это и есть образование повышенного уровня, рассчитанное на детей с высокой степенью развития общих способностей.

Классы повышенного уровня обучения не тождественны гимназическим классам. В формировании содержания гимназического образования есть ярко выраженные особенности, которые нехарактерны для обычных классов повышенного уровня, — это учебные дисциплины культуроведческого, философского характера, методологическая подготовка гимназистов, углубленное изучение иностранных языков (обычно не менее двух).

В классах повышенного уровня обучения может осуществляться углубленное и расширенное преподавание отдельных базовых предметов, могут вводиться общеразвивающие учебные дисциплины, но в целом конструирование содержания образования отличается от гимназического.

Точно так же классы пониженного уровня обучения несколько отличаются от коррекционно-развивающих классов: в первых основной акцент делается на такую

организацию учебного процесса, которая обеспечила бы усвоение учениками базового минимума содержания. В коррекционных классах задача усвоения базового минимума остается, но на первый план выходит задача развития тех школьно-значимых психофизиологических функций и свойств учеников, которые у них недостаточно развиты.

Как уже отмечалось, классы коррекционно-развивающего обучения — это форма дифференциации, в которых учитываются не только общие способности учеников, но их психофизиологические особенности. Общие способности учащихся могут соответствовать норме, но недостаточное развитие школьно-значимых функций учеников (внимания, памяти) снижает их обучаемость. Коррекция учебной деятельности и развитие необходимых функций позволяют повысить обучаемость детей и дальнейшее обучение их осуществлять в общеобразовательных классах.

На макроуровне дифференциация по общим способностям учеников представлена общеобразовательными учреждениями для одаренных учащихся — гимназиями.

Дифференциация по специальным способностям учеников — художественным, музыкальным и т. д. — на микро-уровне предполагает индивидуальный их учет учителем. Чаще всего это выполнение дополнительных заданий учителя, связанных с имеющимися у ученика специальными способностями: например, нарисовать что-либо к уроку, исполнить музыкальное произведение для создания определенного эмоционального настроения и т. д.

На мезоуровне специальные способности учеников могут быть основанием для организации групповых занятий. Например, если в школе есть ученики с ярко проявляющимися математическими способностями, то целесообразно развитие их способностей осуществлять на групповых и даже индивидуальных внеурочных занятиях.

На макроуровне этот вид дифференциации представлен специальными школами для одаренных детей (художественными, спортивными, физико-математическими и т. д.).

Дифференциация по индивидуально-физиологическим особенностям на микроуровне предполагает учет этих особенностей в учебном процессе. Учитель

может учесть скорость протекания нервных процессов у ученика и не торопить тугодума, учесть преобладающий вид памяти учащихся и изложение материала строить с ориентацией на него.

Можно учесть силу нервной системы ученика и для ученика со слабой нервной системой предусмотреть меры, предупреждающие утомление, которое при интенсивной мыслительной деятельности наступает очень быстро.

Дифференциация по индивидуально-физиологическим особенностям на мезоуровне — это создание классов, в которых обучаются дети с определенными свойствами нервной системы, скоростью протекания нервных процессов т. д.

На макроуровне рассматриваемый вид дифференциации включает школы для детей с отклонениями в умственном развитии, школы для детей с недостаточным развитием определенных функций (слабослышащих, слабовидящих т. д.), недавно появившиеся центры реабилитации и адаптации детей с ограниченными возможностями.

Дифференциация по интересам и проектируемой профессии на микроуровне предполагает выполнение учениками на уроках и во внеурочной деятельности творческих исследовательских заданий, связанных с интересами, проектируемой профессией учеников. Это может быть групповая работа над исследовательскими проектами, изготовление моделей, макетов, постановка опытов, экспериментов.

В дифференциации по интересам на мезоуровне выделяются классы с углубленным изучением отдельных предметов и профильные классы, которые от первых отличаются тем, что углубленно изучается ряд взаимосвязанных предметов (например, в математическом классе — математика, информатика), вводятся спецпредметы, спецкурсы, соответствующие профилю (например, в школе № 440 Москвы — «Основы теории вероятностей»).

Одной из форм внешней дифференциации обучения по интересам учеников, пока редко применяемой в отечественных общеобразовательных школах, является класс гибкого состава. Эта форма характеризуется тем, что в гетерогенных по составу классах одной параллели выделяются гомогенные группы по каким-либо признакам, например по интересу учащихся к изучению одного предмета, скажем математики.

Процесс обучения организуется таким образом, что математику ученики изучают в гомогенных группах, т. е. один учитель математики работает в параллели всеми учениками, имеющими интерес к данному предмету, другие учителя математики работают со всеми учениками интересы которых лежат в гуманитарной, естественно-научной сфере или вообще не носят познавательного характера. Остальные учебные предметы могут изучаться учениками в составе обычных гетерогенных классов.

В рамках данной формы дифференциации вариативное обучение может быть организовано по нескольким предметам. Такая форма дифференциации является эффективной для школ с небольшим количеством учащихся (до 600 чел. в год), когда сформировать полноценные профильные классы оказывается затруднительно (не всегда есть возможность набрать профильный класс, в котором и интересы, и возможности учеников соответствовали бы программам углубленного изучения профильного предмета).

К формам дифференциации по интересам учеников относятся также факультативные, кружковые занятия, внеурочные учебные дисциплины.

Если обратиться к практике формирования дифференцированных классов по интересам учеников, то можно отметить, что учитываются не только интересы и желания учащихся, но и их способности к изучению данных дисциплин. Попытка ориентироваться только на интерес учащихся приводит к невозможности углубленного изучения профилирующих предметов в профильных классах.

Обратимся теперь к дифференциации по проектируемой профессии учеников. Если на микроуровне эту форму можно было объединить с дифференциацией по интересам, на мезоуровне выделяются классы, сформированные определенное высшее учебное заведение, лицейские классы, групповые занятия в школе по подготовке в вуз.

На макроуровне этот вид дифференциации представлен лицеями, подготовительными курсами при высших учебных заведениях.

Формы дифференциации по национальному признаку, религиозной принадлежности, социальному и имущественному положению родителей реализуются в основном только на макроуровне и названы в начале данного параграфа.

рафа.

Правомерным будет вопрос: относятся ли к формам дифференциации обучения негосударственные образовательные учреждения? Для ответа на него необходимо учесть то, что негосударственные учебные заведения могут быть различных видов, создаваться с различными целями.

Если это частная школа с высоким уровнем оплаты, учиться в которой могут только дети состоятельных граждан, то такая школа представляет собой форму дифференциации по имущественному положению родителей.

Если негосударственное образовательное учреждение реализует целостную концепцию образования, альтернативную государственному, то это форма проявления вариативности образования, но не дифференциации. К таким образовательным учреждениям относятся вальдорфские школы, реализующие концепцию Р. Штайнера; школы, работающие по системе Марии Монтессори; многообразные авторские школы. Часто плата за обучение в них невелика или отсутствует совсем. Дети, обучающиеся в таких учебных заведениях, группируются по случайным признакам. Другое дело, что в основе некоторых систем лежит индивидуализация учебного процесса, учет индивидуальных особенностей ребенка (как, например, в системе Марии Монтессори).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией.

Однако в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, и такие системы могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения».

Классификационные параметры

По уровню применения: все уровни.

По философской основе: приспособляющаяся.

По основному фактору развития: социогенная с допущениями биогенного характера (всех выучить до одного уровня нельзя).

По концепции усвоения: приспособливающаяся.

По ориентации на личностные структуры: информационная, 1) ЗУН + 2) СУД.

По характеру содержания: обучающая, светская, технократическая, общеобразовательная, дидактоцентрическая с ограниченной ориентацией на личность, проникающая.

По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп - «репетитор».

По организационным формам: все формы. По подходу к ребенку: все виды.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная с элементами программирования.

По категории обучаемых: массовая.

Целевые ориентации

- Обучение каждого на уровне его возможностей и способностей.
- Приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся.

Особенности дифференциации по уровню

Дифференциация по уровню умственного развития не получает в современной педагогике однозначной оценки; в ней имеются наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты.

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
<p>Исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества уравниловка и усреднение детей.</p> <p>У учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному.</p> <p>Отсутствие в классе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня преподавания.</p> <p>Появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам.</p> <p>Реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании.</p>	<p>Деление детей по уровню развития негуманно.</p> <p>Высвечивается социально-экономическое неравенство.</p> <p>Слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними.</p> <p>Перевод в слабые группы воспринимается детьми как унижение их достоинства</p> <p>Несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети.</p> <p>Понижается уровень Я-концепции: в</p>

<p>Повышается уровень Я-концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.</p> <p>Повышается уровень мотивации учения в сильных группах.</p> <p>В группе, где собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться</p>	<p>элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс; в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальность своей слабости.</p> <p>Понижается уровень мотивации учения в слабых группах</p> <p>Перекомплектование разрушает классные коллективы.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

По организационному уровню гомогенных групп выделяют дифференциацию:

- региональную - по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);
- внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, по токи);
- в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);
- межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
- внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Внутриклассную дифференциацию называют еще «внутренней», в отличие от всех других видов «внешней» дифференциации.

Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация (Н.П.Гузик)

Гузик Николай Петрович - заслуженный учитель РФ, директор школы и учитель химии (Украина, Крым).

Автор назвал свою систему «Комбинированной системой обучения», имеющей две отличительные стороны: внутриклассную дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме.

Уроки по каждой учебной теме составляют пять типов, которые следуют друг за другом: первый - уроки общего разбора темы (их называют лекциями); второй - комбинированные семинарские занятия с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся (таких уроков по каждой теме несколько, как правило, от трех до пяти); третий - уроки обобщения и

систематизации знаний (так называемые тематические зачеты); четвертый - уроки межпредметного обобщения материала (их называют уроками защиты тематических заданий); пятый - уроки-практикумы.

В силу неравномерности развития, различия личностных качеств и других причин в классе появляются и отличники, и хорошисты, и отстающие. Поэтому учитель организует уровневую дифференциацию работы этих учащихся на уроке, на всех его этапах: при предъявлении нового материала, закреплении и повторении, при контроле ЗУН.

Выделяется три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной степени сложности.

Дифференцированные программы (именно «программы», а не «задания») предусматривают два важнейших аспекта:

а) обеспечение определенного уровня овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого);

б) обеспечение определенной степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя - работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности).

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме предоставлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Работа по первичному усвоению материала на этом уровне имеет свои особенности. Она требует многократного его повторения, умения выделять смысловые группы, вычленять главное, знания приемов запоминания и т.д. Поэтому в содержание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д.

Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе (а лучше сказать, по следующей за

ней программе).

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся дополнительные сведения, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных в школе знаний, дает развивающие сведения, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

При повторении материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий. Выделяются три варианта-уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий. Первый вариант (С) точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант (В) предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий (А) - заданий из вспомогательной учебно-методической литературы.

Выбор программы изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учет достижений каждого учащегося). По

принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учащимися общим для всех уровнем образовательного стандарта. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне Уровня базового стандарта выявить различия в знаниях учащихся. Для этого используются следующие формы занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), семинарско-зачетная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на Уроке, учет знаний по системе «зачет-незачет».

Смешанная дифференциация (модель сводных групп)

Объединенной формой двух видов дифференциации обучения - по интересам и по уровню развития является модель сводных групп по параллелям (модель гибкого состава групп). Для изучения важнейших учебных дисциплин, определяющих будущую профилизацию (математика, литература, русский язык), вся классная параллель перегруппируется. Образуются три сводные группы.

Дети, интересующиеся данным учебным предметом (например, математикой) и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу (временный гомогенный класс) продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации (группа базового стандарта и группа усиленной педагогической поддержки) формируются еще две сводные группы.

Для параллели разрабатываются три варианта учебной программы. Первый работает в рамках группы по интересу и имеет продвинутый уровень; второй и третий варианты реализуются в тех группах, для которых этот предмет не выбран «интересным» и главная цель которых - достижение обязательных результатов обучения.

Состав основных классных коллективов при таком разделении остается неизменным, а состав групп меняется в зависимости от предметов дифференциации.

По остальным предметам занятия ведутся по единым программам базового стандарта.

Таким образом, учебный процесс в течение дня организуется так: первые три-четыре урока идут по классам, на четвертом-пятом уроках классы распадаются - учащиеся в соответствии с выбранными ими направлениями переходят в сводные группы, где занятия ведут одновременно разные учителя по разноуровневым программам. Реализуется идея о форме дифференциации, которая не ущемляет достоинства учащихся и не нарушает сложившихся межличностных отношений в коллективах.

Модель сводных групп, объединяющая два вида дифференциации - по уровню достижений и по интересам, действует в параллелях V-IX классов. Переформирование групп проводится по результатам итогового годового контроля. Возможны переходы учащихся из группы в группу и в середине учебного года. Для распределения детей между разными направлениями учебы применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты.

Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (В.В.

Фирсов)

Фирсов Виктор Васильевич - кандидат педагогических наук, руководитель центра «Образование для всех», г. Москва.

Обязательность обучения и пятибалльная оценка результатов в традиционной технологии порождают резко отрицательные последствия: ученик все время находится в положении несправившегося. Это порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению, полностью исключает положительную мотивацию учебного успеха: вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения, ведет к снижению уровня требований, процентомании.

В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, который должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и стандарта обязательной общеобразовательной

подготовки (уровень, которого должен достичь каждый). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально сильном уровне.

Классификационная характеристика и целевые ориентации - те же, что и в п. 6.2.

Концептуальные положения

- Базовый уровень нельзя представлять в виде «суммы знаний», предназначенных для изучения в школе. Ведь существенно не столько то, что изучалось, сколько то, что реально усвоено школьником. Поэтому его следует описывать в терминах планируемых результатов обучения, доступных проверке и контролю за их достижением.

- Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманного обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. сильна и доступна абсолютному большинству школьников.

- При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, кроме того, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику (принцип открытости обязательных требований).

- Базовый уровень должен быть задан по возможности однозначно, в форме, не допускающей разночтений, двусмысленностей и т.д.

- Будучи основным рабочим механизмом новой технологии обучения, базовый уровень должен обеспечивать ее гибкость и адаптивность, возможности для эволюционного развития. Его не следует жестко фиксировать и тесно увязывать с какойлибо одной методической схемой.

- Мотивация, а не констатация.
- Предупредить, а не наказывать незнание.
- Признание права ученика на выбор уровня обучения.

- Прежняя психологическая установка учителя: «ученик обязан выучить все, что дает ему учитель»; новая психологическая установка для учащегося, «возьми столько, сколько можешь, но не меньше обязательного».

- Ученик должен испытывать учебный успех.

Особенности содержания

Наличие стандартов базовых образовательных областей, состоящих из 2 уровней требований:

1) к содержанию образования, которое школа обязана предоставить учащемуся;

2) к содержанию образования, которое школа должна потребовать от учащегося, и усвоение которого является минимально обязательным для учащегося.

В связи с этим уровневая дифференциация обучения предусматривает:

- наличие базового обязательного уровня общеобразовательной подготовки, которого обязан достичь учащийся;

- базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

- базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;

- система результатов, которых должен достичь по базовому уровню учащийся, должна быть открытой (ученик знает, что с него требуют);

- наряду с базовым уровнем учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

Это обеспечивается уровнем обучения, который превышает уровень минимального стандарта (ножницы). Пространство «ножниц» - зона ближайшего развития (Л.С.Выготский) - заполнено дополнительными вариантами - «лестницей» деятельности. Здесь обучение происходит на индивидуальном максимально сильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию ученья (Л.В.Занков).

Особенности методики

Особенностями методики преподавания являются:

- блочная подача материала;
- работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;
- наличие учебно-методического комплекса: банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках.

Основное условие уровневой дифференциации по Фирсову - систематическая повседневная работа по предупреждению и ликвидации пробелов путем организации пересдачи зачетов.

Оценивание знаний

Существенной особенностью технологии уровневой дифференциации обучения является ее органическая связь с системой контроля результатов учебного процесса и системой оценивания достижений школьников. Альтернативой традиционному способу оценки «вычитанием» является «оценка методом сложения», в основу которой кладется минимальный уровень общеобразовательной подготовки, достижение которого требуется в обязательном порядке от каждого учащегося. Критерии более высоких уровней строятся на базе учета того, что достигнуто сверх базового уровня, и системы зачетов.

Предусматривается:

- тематический контроль;
- полнота проверки обязательного уровня подготовки;
- открытость образцов проверочных заданий обязательного уровня;
- оценка методом сложения (общий зачет = сумма частных зачетов);
- двоичность в оценке обязательного уровня (зачет-незачет);
- повышенные оценки за достижения сверх базового уровня;
- «закрытие» пробелов (досдача, а не пересдача);
- возможность «дробных» зачетов;
- кумулятивность итоговой оценки (годовая оценка вытекает из всех полученных).

Зачеты проводятся в учебное время, при этом:

- предусматривается резерв времени для доработки;
- возможна помощь учителя во время зачета;

- учащимся даются «ключи» к проверочным знаниям;
- на каждого ведется лист учета и контроля;
- в случае, если учащийся претендует на оценки 4 и 5, итоговый контроль предусматривает экзамен «на подтверждение» по всему материалу.

*Культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по
интересам детей (И.Н. Закатова)*

Закатова Ирина Николаевна - заслуженный учитель РФ, директор «Культурологического социально-педагогического комплекса» на базе школы № 59 г. Ярославля, кандидат педагогических наук.

Особенности дифференциации по интересам. Учебный план школы предоставляет ребенку довольно широкий комплект образовательных дисциплин, имеющий общекультурное значение и обеспечивающий всестороннее и гармоничное развитие. В то же время этот комплект дает ребенку возможность выбора, поиска и проявления своей индивидуальности. Каждый предмет позволяет выявить задатки и способности ребенка (в виде интереса, склонности), т.е. осуществить одну из социально-педагогических проб личности. Поэтому совершенно естественно предоставить ребенку необходимые условия для оптимального развития выявленных задатков и способностей. Это реализуется с помощью различных видов дифференциации по интересам (углубления, уклоны, профили, факультативы, клубная деятельность). Дифференциация по интересам по своему влиянию на результаты обучения и воспитания не менее значима, чем дифференциация по уровню развития.

Классификационные параметры

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: гуманистическая.

По основному фактору развития: социогенная.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная.

По ориентации на личностные структуры: 1) СЭН + 2) ЗУН.

По характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская, общеобразовательная, гуманистическая.

По типу управления: современная традиционная + дифференциация.

По организационным формам: дифференцированная.

По подходу к ребенку: гуманно-личностная + социоцентрическая.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная + творческая.

По направлению модернизации: активизация и интенсификация деятельности детей.

По категории обучающихся: все категории.

Целевые ориентации

- Развитие эмоциональной сферы личности (СЭН).
- Развитие творческих способностей, созидательных качеств личности.
- Воспитание человека высокой гуманитарной культуры.
- Превращение школы из преимущественно просветительного учреждения в центр духовной, нравственной и эстетической культуры (СЭН).

Концептуальные положения

- Основная гипотеза: только в атмосфере высокой гуманитарной культуры и только на основе широкой гуманизации школьного образования, освоения богатств мировой художественной культуры возможно воспитать личность, стремящуюся к самоактуализации и обладающую чувством социальной ответственности, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению его духовности.
- Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, построение личностно-ориентированной школы.
- Использование дифференциации обучения детей по интересам как главной мотивационной базы обучения
- Сохранение базового ядра образования, обеспечивающее возможность перехода ребенка с одного отделения на другое.
- Гуманизация содержания образования, насыщение его «кислородом»

гуманитарной культуры.

- Обеспечение достоверной психологической диагностики способностей школьника.

Особенности содержания

На основе этих принципов разрабатывается и выращивается новая, культурно-воспитывающая технология среднего образования, которая должна привести к формированию человека высокой гуманитарной культуры.

В учебно-воспитательном процессе представлены все основные направления гуманитарной культуры, из которых ребенок может выбрать то, что соответствует его интересам, то есть используется модель дифференцированного обучения по интересам.

Век культурологических направлений дифференциации включает восемь учебных отделений.

1. Отделение музыкальной культуры (обучение восприятию музыки, пению в хоре, игре на каком-либо инструменте, ознакомление с богатством русской национальной и мировой музыкальной культуры).

2. Отделение изобразительного искусства (обучение восприятию красоты природы, произведений изобразительного искусства, гармонии цвета, развитие чувства прекрасного, навыков рисования, лепки, ваяния, декоративного искусства, дизайна).

3. Отделение языковой культуры (обучение родному и иностранным языкам, навыки красивой и выразительной речи, культура общения, углубленное изучение человековедческих и философских знаний, этики и эстетики, знакомство с мировой художественной литературой, искусством театра и кино).

4. Отделение нравственно-патриотического воспитания (знакомство с духовной культурой, с этикой, историей религии, мифологией, освоение нравственных богатств народа, военно-патриотическая подготовка)

5. Отделение экологической культуры (ознакомление с проблемами сохранения природы, среды обитания человека, уникальной человеческой культуры. Воспитание любви к природе, углубленное изучение географии, биологии и химии).

6. Отделение физической культуры (воспитание здорового образа жизни, правильного отношения к своему здоровью, культ физической красоты, занятия различными видами спорта, обучение основам медицинских и психологических знаний).

Совершенно естественно, что все интересы детей микрорайона не ограничиваются одной только гуманитарной, культурологической сферой. Определенная часть ребят расположена к восприятию практических умений, технических и математических знаний.

7. Отделение математической культуры (углубленные занятия по предметам математики, физики, химии, ознакомление с научными методами изучения природы, обучение решению количественных задач с помощью компьютера).

8. Отделение прикладного творчества (овладение современными прикладными ремеслами-искусствами: слесарными, токарными и столярными умениями, выпиливанием, резьбой по дереву, гравировкой, лепкой, моделированием, шитьем, вышивкой, вязанием и т.п., формирование умений и навыков общей культуры труда).

Культурологические направления организуются с 1 класса. Отделения не являются профилями для поступления в определенные учебные заведения. Они:

- олицетворяют конкретный интерес для ребенка, обеспечивают мотивационный аспект его ученья;
- являются культурным фоном, культурной составляющей образования (не обходимой любому человеку, любому специалисту);
- могут быть для некоторых детей и первой ступенькой к профессиональному выбору, могут выводить их на фарватер профессионального самоопределения; для этого на старшей ступени предусмотрено развитие дифференциации обучения внутри самих отделений, переход дифференцированного обучения в профильное и даже индивидуальное, готовящее выпускников к продолжению образования в определенном учебном заведении или к определенному виду деятельности.

Особенности методики

Каждое из отделений использует специфические частнометодические и локальные технологии:

- музыкального образования Д.Б.Кабалевского, В.В.Кирюшина, В.В.Емельянова;

- художественного образования В.С.Кузина, Б.М.Йеменского;

- филологического образования Г.Н.Кудиной, В.А.Левина, Е.И.Пассова.

З.И.Новлянской;

- нравственного воспитания А.И.Шемшуриной, А.И.Кочетова;

- экологического воспитания Н.Т.Суравегиной, Т.В.Кучер и т.д. Весьма важной, но нелегкой задачей технологии является определение специальных данных детей - интересов и склонностей, задатков и способностей.

Система психолого-педагогической диагностики детей по интересам включает:

- ежегодный параллельный анкетный опрос учащихся V-XI классов, их родителей и классных руководителей;

- тестирование развития специальных способностей;

- определение готовности и области интересов ребенка, поступающего в I класс;

- определение интересов и данных для дифференциации при переходе из начальной школы в среднюю ступень;

- профориентационную диагностику при переходе из средней ступени в старшую.

Положительные и отрицательные аспекты дифференциации по интересам:

Дифференциация по интересам

Положительные аспекты	Трудности и возможные отрицательные последствия	
<p>Наилучшие условия для развития и реализации задатков и способностей ребенка.</p> <p>Удовлетворение имеющихся интересов ребенка.</p> <p>Исключается стремление «стричь всех под одну гребенку».</p> <p>Усиление мотивации к учебе, самоопределение ребенка.</p> <p>Раннее развитие способностей, профориентация, специализация.</p> <p>Возможно более раннее распознавание и</p>	<p>Отсутствие точных и надежных способов диагностики специальных интересов ребенка.</p> <p>Интересы ребенка не есть нечто неизменное, они меняются.</p> <p>Не обеспечивается всестороннее развитие личности.</p> <p>Излишняя целенаправленность мешает приобрести общий гарантированный минимум знаний и умений во всех областях.</p> <p>Сужение образовательного пространства, опасность одностороннего развития</p>	

<p>развитие природных задатков и способностей ребенка.</p> <p>Реализация свободы выбора ребенка, обеспечение возможности «социальных проб».</p> <p>Возможность Использовать сензитивные периоды в развитии личности (наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств).</p>	<p>Отсутствие научных рекомендаций о возрасте, с которого можно и нужно начинать дифференциацию.</p> <p>Неопределенность, отсутствие рекомендаций по дозировке (мере) включения, погружения ребенка в специальную область.</p> <p>Трудности наблюдения и отслеживания развития специальных качеств личности.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Примечание. Американская система. В США и некоторых европейских странах существует некое подобие «дифференциации обучения по интересам». Около 50% учебного времени отводится на обязательные предметы - «ядро», куда входит пять базисов: язык и литература, математика, естествознание, социальные науки, компьютер. Другая половина учебного времени занята предметами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», содержащих по несколько десятков спецкурсов. Учащиеся выбирают несколько учебных курсов в пакетах гуманитарного, естественнонаучного, математического содержания. Обязательный результат обучения состоит в зачете определенного ограниченного количества курсов в каждом пакете.

Технология индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д.Шадриков)

Унт Инге Эриховна - доктор педагогических наук, профессор НИИ педагогики Эстонии, автор широко распространенной системы индивидуализации учебных заданий.

Границкая Антонина Сергеевна - профессор Института иностранных языков им. Мориса Тореза, автор адаптивной системы обучения в школе.

Шадриков Владимир Дмитриевич - действительный член РАО, доктор психологии, профессор, руководитель массового эксперимента по применению индивидуально-ориентированного образовательного процесса.

Индивидуальное обучение - форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью

адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррекции в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности. Индивидуальное обучение в таком «чистом» виде применяется в массовой школе весьма ограниченно (для занятий с девиантными детьми).

Индивидуальный подход - это:

- 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности;
- 2) ориентация на индивидуальные особенности ребенка в общении с ним;
- 3) учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения;
- 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребенка в отдельности.

Индивидуализация обучения - это: 1) организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся; 2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

Технология индивидуализированного обучения - такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, ставящие во главу угла индивидуализацию, делающие ее основным средством достижения целей обучения,

можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Метод проектов. Еще в 1919 г. в городе Дальтон (США) Е. Паркхарст делает попытку заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом. Ученики получили возможность продвигаться в изучении школьных программ каждый своим темпом, первую половину дня работали самостоятельно на основе рабочих руководств, без всякого расписания. Во второй половине - занятия в группе по интересам; не запрещалось собираться в группах или парах, чтобы какие-то вопросы или темы обсуждать или прорабатывать сообща. Этот опыт получил название «Дальтон-план». В России он как «метод проектов» применялся во многих школах и вузах в 20-х годах; сегодня школьная практика вновь обращается к нему. Метод проектов - это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ребенку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

В современной отечественной педагогической практике и теории наиболее яркими примерами технологий внутриклассной индивидуализации обучения являются следующие:

- технология индивидуализированного обучения Инге Унт;
- адаптивная система обучения А.С.Границкой;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д.Шадрикова.

Технологии индивидуализации обучения представляют динамические системы, охватывающие все звенья учебного процесса: цели, содержание, методы и средства.

Классификационные характеристики технологий индивидуализированного обучения

По уровню применения: все уровни.

По философской основе: гуманистические.

По основному фактору развития: комплексная: био-, социо и психогенные

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные.

По ориентации на личностные структуры: информационная, 1)ЗУН + 2) СУД.

По характеру содержания: обучающая, светская, гуманитарная, общеобразовательная, личностно-ориентированная +дидактоцентрическая, проникающие.

По типу управления: система «репетитор».

По организационным формам: альтернативные, академические + клубные, индивидуально-групповые.

По подходу к ребенку: гуманно-личностные.

По преобладающему методу: программированные, саморазвивающие, творческие

По направлению модернизации: альтернативные.

По категории обучаемых: все категории.

Акцент целей

- Сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей (способностей).
- Содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся.
- Формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика.
- Улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов.
- Формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества

Концепции индивидуализации обучения

Гипотеза Инге Унт: в современных условиях главной формой индивидуализации обучения является самостоятельная работа учащегося в школе и дома.

Гипотеза А.С.Границкой: в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60-80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками.

Гипотеза В.Д.Шадрикова: развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен,

доступен.

Общие принципы

- Индивидуализация есть стратегия процесса обучения.
- Индивидуализация является необходимым фактором формирования индивидуальности.
- Использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам.
- Интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности.
- Учение в индивидуальном темпе, стиле.
- Предпосылкой индивидуализации обучения является изучение особенностей школьников, которые в первую очередь следует учитывать при индивидуализации учебной работы: обучаемость, учебные умения, обученность, познавательные интересы.
- Индивидуальная работа требует адекватного уровня развития общеучебных умений и навыков.

Особенности содержания и методики

Инге Унт: индивидуальные учебные задания для самостоятельной работы, рабочие тетради на печатной основе, руководства к индивидуализированной самостоятельной работе. Приспособление к имеющейся учебной литературе.

А.С.Границкая: оригинальная нелинейная конструкция урока: часть первая - обучение всех, часть вторая - два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. Использование обобщенных схем (Шаталов), работы в парах сменного состава (Дьяченко), многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой).

В.Д.Шадриков: учебный план, программы и методические пособия для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики оказываются в классах с переменным составом. И, не теряя в объеме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Причем выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсегда», как в классах

выравнивания, например, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося.

Шесть уровней сложности позволяют охватить практически всех детей, не выкидывать на улицу неуспевающих, организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям ученика, к развитию их.

Общие особенности технологий индивидуализации

- Учет факторов, которые обуславливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках учебной работы, пониженная работоспособность и др.).
- Способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления.
- Учет и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости мотивации, слабости воли.
- Оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы).
- Предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения.
- Формирование общеучебных умений и навыков.
- Формирование адекватной самооценки учащихся.
- Использование технических средств обучения, включая ЭВМ.

Аналоги технологии индивидуализации

Метод проектов (см. п. 5.2.).

Система Ю.Драля (учебно-методический комплект заданий).

Индивидуальные компьютерные обучающие программы (разветвленные, адаптивные). В США существует так называемая батовская система, в которой учебный процесс делится на две части. Первая часть - это урочная работа с классом в целом, а вторая - индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждаются в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работает учитель, а с менее способными и отстающими учениками занимается помощник учителя.

План Трампа, широко известный в США - система организационных форм обучения, сочетающая занятия в больших аудиториях с индивидуальными занятиями в малых группах. Лекции с использованием современных технических средств (телевидения, ЭВМ и др.) для больших групп в 100-1500 человек читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы в 10-15 человек обсуждают материалы лекции, ведут дискуссии. Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях. Время этих видов занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40%; на занятия в малых группах - 20%; на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях - 40%. Классов как таковых нет, состав малых групп непостоянный.

10.5. Программированное обучение

Информатизация обучения. Сущность и особенности программированного обучения.

Программированное обучение зародилось на стыке педагогики, психологии и кибернетики для устранения ряда недостатков традиционного обучения. В основе программированного подхода лежат три представления об обучении:

- как процессе управления;
- информационном процессе;
- процессе индивидуализированном.

Если принять во внимание классификацию обучающих систем, сделанную В.П. Беспалько (табл. 1), то программированное обучение представляет собой комбинированную дидактическую систему:

$$E=1 + 2 + 7 + 8.$$

Научные предпосылки

появление термина «визуальное обучение» (Патрик Дж. Мередит). Его идея-заменить вербальное обучение визуальным. На месте культуры слова появляется культура образа как результат вторжения телевидения и развития других средств

массовой информации. Технические средства благоприятно скажутся на процессе преподавания и воспитания.

дидактические средства помогают развить индивидуальность- новый лозунг того времени. При индивидуальном обучении учителя могут заменить «устойчивые» средства- магнитофон, радио, проигрыватель, дидактическая машина или компьютер и «мягкие» средства- программы, записи на магнитофонной ленте, кассеты, компьютерные программы.

появляется наука кибернетика, развивается «техническое мышление»

Под *программированным обучением* понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.) Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

Профессор Южно-Российского государственного технического университета Н.В. Басова считает, что программированное обучение реализуется со времен Я.А. Коменского: разделение учебного материала на разделы, темы, параграфы и прочее есть не что иное, «как программированное обучение. Она трактует программирование в обучении и как процесс составления упорядоченной последовательности действий (программу) для ЭВМ, и как научную дисциплину, изучающую программы для ЭВМ, способы их составления, проверки и улучшения, ссылаясь при этом на БСЭ.

Другие авторы рассматривают программированное обучение как систему научной организация труда педагогов и учащихся и как педагогическую систему, призванную заменить традиционное обучение. К числу таких ученых относится профессор МГУ Н.Ф. Талызина, которая предполагала, что уже в 1980 году программированное обучение вытеснит традиционные методы, чего не случилось. Наконец, есть еще одна группа ученых, рассматривающих программированное обучение как некую кибернетическую дидактику, как новый метод обучения, как особый вид

самостоятельной работы.

Какой бы точки зрения мы ни придерживались, факт очевиден: это мощная и интересная форма. Это дело будущего

Впервые серьезно заговорил о программированном обучении В.Ф. Скиннер. Он предложил строить учебный процесс в полном соответствии с психологическими знаниями о нем. Опираясь на учение нашего соотечественника И.П. Павлова и теорию западных психологов-бихевиористов, Скиннер в его научная школа выявили законы, по которым формируется поведение:

стимул —> реакция —> продукт.

Отсюда вытекают три закона научения:

Закон эффекта (подкрепления): если связь между стимулом и реакцией сопровождается состоянием удовлетворения, то прочность связей нарастает, и наоборот; значит, в процессе обучения должно быть больше положительных эмоций.

Закон упражнений: чем чаще появляется связь между стимулом и реакцией, тем она прочнее.

Закон готовности: на каждой связи между стимулом и реакцией лежит отпечаток нервной системы в ее индивидуальном, специфическом состоянии.

Все это было проверено экспериментально. В основу технологии программированного обучения В.Ф. Скиннер положил два требования:

уйти от контроля и перейти к самоконтролю

перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

Цель ПО- улучшения управления учебным процессом (как контролировать каждый шаг продвижения ученика по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавив, например от потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

Задача программированного обучения: повысить эффективность преподавания благодаря управлению учебной деятельностью, выступающему системообразующим

фактором.

Проблемное обучение предполагает наличие такой программы, где четко расписаны действия (ходы_ учителя и ученика (своеобразная бинарность), но в роли учителя могут выступать не только педагог, но и ученик, обучающая программа.

Принципы построения обучающих программ

- Информативность. Ученику должна сообщаться новая информация, ведь без этого вообще нет никакого обучения.

Оперативность. Должна присутствовать активная деятельность учащихся, связанная с преобразованием полученной информации.

Обратная связь. Должна существовать регулярная коррекция действий учащегося.

Дозирование учебного материала. Учебная информация подается не сплошным потоком, а отдельными дозами — кадрами.

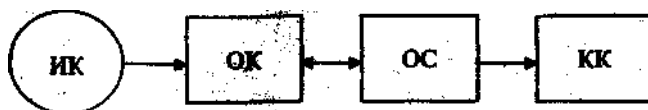
Определенная иерархия управляющих устройств. Например, упомянутое выше объединение систем $1 + 2 + 7 + 8$ (по классификации В.П. Беспалько). В этой иерархии доминирует педагог (системы 1 и 7), управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему (система 1), индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения (система 7).

Шаговый технологический процесс при раскрытии и подаче учебного материала (в состав шага включаются 3 взаимосвязанных звена — информация, операция обратной связи и контроль).

Индивидуальный темп в управлении в обучении.

Использование технических средств обучения.

Первые три пункта похожи в целом на деятельность хорошего репетитора, поэтому можно сказать, что идея программированного репетитора состоит в моделировании деятельности преподавателя, т. е. в получении суррогата преподавателя (хотя и хорошего суррогата!). Из этих принципов вытекает структура обучающей программы



ИК- информационный кадр (небольшая не более 2-3 фраз доза учебной информации. Например, через определение формула с пояснениями.

ОК- операционный кадр (задание на информацию ИК. Например, задача, вопрос)

ОС- кадр обратной связи (коррекция возможных ошибок ученика при выполнении ОК. Например, правильный ответ, анализ причин ошибки, подсказка на пути поиска решения)

КК- контрольный кадр (текст)

Рис. Структура обучающей программы

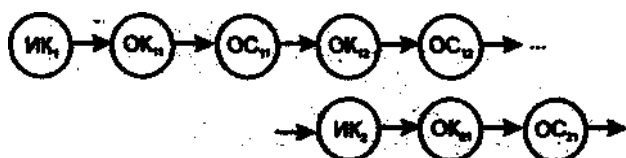
Шаг обучающей программы: ИК + ОК + ОС + КК.

Любая учебная программа состоит из нескольких шагов.

Различают три основных вида обучающих программ:

- разветвленная;
- адаптивная;
- смешанная (комбинированная).

Автором линейной программы является психолог-бихевиорист из США Б.Ф. Скиннер. Его линейная программа представлена на рисунке (процедура, согласно которой все обучаемые должны были выполнить одни и те же действия последовательно):



Учитель создает систему подкреплений, подсказок, ведущих ученика к правильному результату, отчего ученик идет к нему остаточного легко и просто. Однако не масс он ищет правильный ответ, за него это делает педагог или программированное пособие.

Программированное пособие- принимает на себя функции педагога. Ученик может с помощью специальных дидактических средств приобретать необходимые знания и умения.

Недостатки линейной программе очевидны:

- весьма мелкое дробление учебного материала;
- обязательное выполнение всех кадров программы;
- отсутствие возврата в программу (оно исключено самой конструкцией программы), т. е. забывание исключается!

Линейные обучающие программы обеспечивают усвоение учащимися до 95% учебного материала, но они требуют весьма больших затрат труда и времени на обучение.

Разветвленная программа предложена профессором Н. Краудером.

В разветвленной программе операционные кадры построены по избирательному принципу, т. е. ученик должен выбрать один из предложенных ему ответов. В зависимости от выбранного ответа программа разветвляется.

Особенности разветвленной программы:

- сравнительно крупное дробление учебного материала;
- необязательное выполнение всех кадров (индивидуализация обучения)
- наличие возврата в программу;
- дифференциация продвижения студента или учащегося по программе в зависимости от степени выполнения программы.

Разветвленные обучающие программы позволяют быстро изучить теоретический курс (например, высшую математику — за неделю вместо года).

Адаптивная программа подбирает или предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и т. д.

В частично адаптивной программе осуществляется разветвление — другой вариант) на основе одного (последнего) ответа ученика. В полностью адаптивной программе диагностика знаний учащегося представляет многошаговый процесс, на каждом шаге которого учитываются результаты предыдущих.

Комбинированная программа включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

Алгоритм. Пошаговые программы породили алгоритмизацию обучения-составление учебных алгоритмов. Алгоритм в дидактике- это предписание, определяющее последовательность умственных и (или) практических операций по решению задач определенного класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы.

Как разновидность идей программированного обучения в обучении возникает блочное и модульное обучение.

Блочное обучение

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы, предусматривающие гарантированное усвоение определенного темой материала:

- информационный блок;
- тестово-информационный (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученного ответа —

дополнительное обучение;

- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний;

- блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность.

Технологии модульного обучения

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатика, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение. Термин «модуль» — интернациональный. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход.

Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-годов XX века и быстро распространилось в англоязычных странах.

Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой. Функции педагога варьировали от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. В Россия модульное обучение применяется пока исключительно в высших учебных заведениях.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Наиболее полно основы модульного обучения разработаны и изложены П. А. Юцявичене.

Что же понимается под словом «модуль» в теории модульного обучения?

Исходя из того, что модуль — это относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, несущая определённую функциональную нагрузку, то в теории обучения это определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных знаний либо навыков (Ю.Т. Тимофеева). Учитывая вышеизложенное, можно дать следующее определение модуля.

Обучающий модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и развивающий аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми тем или иным модулем.

Модуль содержит познавательную и развивающую характеристики, и связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебной (деятельностной) частях модуля;

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения. Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная; учебная цель (целевая программа);

банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;

методическое руководство по достижению целей;

практические занятия по формированию необходимых умений;

контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая: накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с

целью.

Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Несмотря на ограниченные масштабы применения модульной системы обучения в России, к ней не следует относиться предвзято негативно. Например, в ростовской СШ № 76 такая технология обучения практикуется уже более 16 лет и не имеет нареканий не только со стороны педагогов, но и учащихся и их родителей. Важно превратить рейтинговый контроль на финише модуля во всеобщий праздник, а не мучительное «вытягивание» знаний из ученика. Именно так поставлена работа СШ № 76, и к очередному рейтингу, который проводится в один день во всех классах школы, дети готовятся, как в торжеству.

В настоящее время программное обучение широко внедрено в педагогическую практику Японии, Южной Кореи, США, Кувейта. И хотя первые ростки этой педагогической технологии появились в России в 30-х годы XX века в учебниках по иностранным языкам, прерогативой советской дидактики они не стали: страна Советов в течение двух десятилетий кибернетику (как и педологию, генетику, отдельные разделы краеведения) считала «буржуазной лженаукой». Отсюда и последствия.

10.6. Личностно-ориентированные технологии обучения

Принципы личностно-ориентированной системы обучения.

Идеи и принципы, психолого-педагогические основы личностно-ориентированного обучения, модель которого создана доктором психологических наук И.С. Якиманской - наиболее привлекательны для решения задач развития личности учащегося, раскрытия их индивидуальности через учение. И. С. Якиманская — доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии и Нью-Йоркской академии наук,

руководитель отдела “Проектирование личностно-ориентированного образования в средней школе” Института педагогических инноваций РАО.

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения, каждый ученик – индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения.

Личностное развитие человека зависит от его индивидуальных особенностей. С ними связан характер деятельности человека, особенности мышления, круг интересов и запросов, а также его поведение в социуме. Именно поэтому индивидуальные особенности необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. Кроме того, каждому возрасту свойственны определённые особенности в развитии. Известно, что развитие памяти и мыслительных способностей наиболее активно происходит в детском и подростковом возрасте. Если в этот период использовать данные особенности не в полной мере, то позднее будет сложно наверстать упущенное. Вместе с тем, попытки слишком забежать вперёд, не учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности ученика, могут не дать ожидаемого педагогом эффекта.

Учёт возрастных и индивидуальных особенностей послужил основой для всё более активного применения в рамках обучения новой личностно - ориентированной образовательной парадигмы.

Теория и практика личностно-ориентированной технологии обучения разрабатывалась: А.В. Петровским, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и другими. Все педагоги - исследователи считают, что при личностно-ориентированном образовании на первый план выходит развитие личности. Таким образом, осуществление личностно-ориентированного подхода в образовании возможно при соблюдении следующих условий:

- Наличие комфортных и безопасных условий обучения;

- Осуществление воспитания саморегулирующего поведения личности;
- Формирование и развитие мышления;
- Учёт уровня способностей и возможностей каждого ученика в процессе обучения;
- Адаптация учебного процесса к особенностям групп учащихся.

Модель личностно-ориентированного обучения отвечает принципам:

1. природосообразности,
2. культуросообразности,
3. индивидуально-личностного подхода,
4. принципы гуманитарного образования, которое способствует развитию образного восприятия и творческого мышления, формированию эмоционально-личностного отношения к обучению.

Личностно-ориентированное обучение предполагает поэтапный характер процесса обучения: от изучения личности ученика через осознание и коррекцию личности, и основано, в основе своей, на когнитивных аспектах.

Личностно-ориентированное обучение основывается на понятии того, что личность является собой совокупность всех её психических свойств, которые составляют её индивидуальность. Технология личностно-ориентированного обучения основана на принципе индивидуального подхода, при котором учитываются индивидуальные особенности каждого ученика, что, позволяет содействовать развитию личности ученика.

Поэтому правильнее говорить не личностноориентированное образование, а «индивидуализированное образование», потому что все педагогические технологии являются личностноориентированными, так как задаются целью развития и совершенствования личности ребенка.

Существует мнение, что процесс интеллектуальных изменений учеников сводится к простому количественному накоплению особенностей, которые заложены уже в мышлении трёхлетнего ребёнка, к дальнейшему, чисто количественному росту, к которому само слово «развитие» уже не применимо. Наиболее последовательно эту точку зрения выразила Ш. Блюмер в теории переходного возраста, где также

констатируется дальнейшее равномерное развитие интеллекта в период полового созревания.

По сути, ту же самую точку зрения развивает М.М.Рубинштейн. Он последовательно рассматривает все изменения, происходящие в переходном возрасте в области мышления, как дальнейшее продвижение по путям, которые проложены уже в мышлении ребёнка раннего возраста. В этом смысле взгляды Рубинштейна всецело совпадают со взглядами Блюмер.

Швейцарский психолог Ж.Пиаже изучал когнитивное развитие ребёнка свыше полувека. Пиаже рассматривал познаваемое с двух основных точек зрения: формальной и динамической. При этом более важным Пиаже считал динамический аспект, «поскольку только динамический аспект рассмотрения позволяет нам понять природу вещей». В основе взглядов Пиаже на когнитивное развитие лежит адаптационная модель. «Люди восстанавливают состояние равновесия, отчасти изменяя своё поведение и приспособлявая его к изменениям окружающей среды, отчасти изменяя те из элементов окружения, которыми они умеют управлять».

Согласно точке зрения Пиаже, циклы развития личности предшествуют циклам обучения. Это означает, что обучение надстраивается над развитием, но не изменяет его. Л.С. Выготский считал принципиально иначе. Он отличал ведущую роль обучения в психическом развитии ребёнка. Но обучение может быть развивающим только в том случае, если ориентироваться не на завершённые циклы развития ребёнка, а на зарождающиеся. Вместе с тем Э. Стоунс отмечает, что критика Выготским теории Пиаже является одним из проявлений его постоянного интереса к роли языка в учении человека. Выготский писал: «Определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемым и основным факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного». Таким образом, необходимо выделить не менее двух уровней развития ребёнка, без знания которых невозможно найти правильное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый уровень - уровень актуального развития психических функций ребёнка, сложившийся в результате определённых, уже завершившихся, циклов его развития. В данном случае имеется в виду наличный

уровень подготовки ученика, который характеризуется тем, какие задания он может выполнять самостоятельно, без помощи взрослого. Второй уровень - уровень, отражающий психический потенциал развития личности, это зона ближайшего развития. Этот уровень является показателем того, что ребёнок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. Зоны актуального и ближайшего развития у каждого ученика индивидуальны, что и объясняет разные темпы умственного развития.

Развитие мышления ребёнка невозможно без участия учителя. Следовательно, одной из главных целей учебного процесса в целом и каждого урока в отдельности следует считать когнитивное развитие личности. Именно эта цель является одной из основных при осуществлении личностно-ориентированного подхода в обучении.

Личностно-ориентированное обучение в большей мере, чем традиционное, соответствует возможностям и способностям ребёнка.

В детском возрасте часто наблюдается эмоциональная уязвимость, неустойчивость самооценки. Подобные особенности чаще заметны на устных предметах: ученики уклоняются от ответов, не проявляют инициативы.

Использование технологий личностно-ориентированного обучения в подобных случаях даёт учителю возможность, учитывая индивидуальные особенности учеников, изменить форму уроков (например, проводить регламентированные дискуссии) в целях повышения продуктивности учебной деятельности.

Как известно, при осуществлении личностно-ориентированного подхода в обучении необходимо опираться на субъективный опыт ученика, а также учитывать индивидуальную избирательность ученика к формам заданий, типу и виду изучаемого материала. Соблюдение этих требований особенно важно при работе с подростками, так как одной из возрастных особенностей в подростковом возрасте является, так называемое, чувство взрослости.

Осуществление личностно-ориентированного подхода невозможно без изучения личности ученика. При этом необходимо выявлять и учитывать психофизиологические особенности ученика, его интересы, жизненные ценности, личные потребности и т.д.

Важным является ещё один фактор - оценка знаний. Здесь оцениваются не только итоговые знания, но и усилия ученика. Такое положение особенно важно для осуществления эмоциональной поддержки подростков с низким уровнем интеллектуального развития и стимулирования более продуктивной учебной деятельности учеников с высоким уровнем интеллектуальных способностей.

Наиболее значимые принципы личностно-ориентированного урока:

1.Использование субъектного опыта ребенка.

Актуализация имеющегося опыта и знания является важным условием, способствующим пониманию и введению нового знания. Понимание в целом тесно связано с личным опытом субъекта и осуществляется на базе прошлого опыта, знаний, правил и других знаний (о своих возможностях, факторах понимания и т.п.). Понимание является основным компонентом процесса учения.

2.Вариативность заданий, предоставление ребенку свободы выбора при их выполнении и решении задач, использование наиболее значимых для него способов проработки учебного материала.

3.Накопление знаний, умений и навыков не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации детского творчества.

4.Обеспечение на уроке личностно значимого эмоционального контакта учителя и учеников на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения.

При реализации этих принципов информационная база урока становится подлинно развивающей.

Личностно-ориентированный урок, реализуемый с учетом его ценностей, педагогических целей отличается от традиционного урока.

Сравнительная характеристика деятельности педагога при проведении
традиционного и личностно-ориентированного урока

Традиционный урок	Личностно-ориентированный урок
-------------------	--------------------------------

Обучает всех детей установленной сумме знаний, умений и навыков.	Способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личного опыта.
Распределяет учебные задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного выполнения заданий.	Предлагает детям на выбор различные учебные задания и формы работы, поощряет детей к самостоятельному поиску путей решений этих заданий.
Старается заинтересовать детей в том учебном материале, который предлагает сам учитель.	Стремится выявить реальные интересы детей и согласовать с ними подбор и организацию учебного материала.
Предполагает дополнительные индивидуальные занятия с отстающими детьми.	Ведет индивидуальную работу с каждым ребенком.
Осуществляет планирование детской деятельности в определенном русле.	Помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность.
Оценивает результаты работы детей, подмечая и исправляя допущенные ими ошибки.	Поощряет детей самостоятельно оценивать результаты их работы и исправлять допущенные ошибки.
Определяет правила поведения в классе и следит за их выполнением.	Учит детей самостоятельно вырабатывать правила поведения и контролировать их выполнение.
Разрешает возникающие конфликты между детьми: поощряет правых и наказывает виновных.	Побуждает детей обсуждать возникающие конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их решения.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение предоставляет каждому ученику возможность изучить учебный материал на различных уровнях (но не ниже базового), в зависимости от интеллектуальных способностей и индивидуальных предпочтений.

Средствами развития интеллектуальных способностей ученика при личностно-ориентированном обучении являются стремление к развитию личности, предоставление ученику возможности активной познавательной деятельности через посильную самостоятельную работу и предоставление творческой свободы.

Главное, на что работает учитель в личностно-ориентированном образовательном пространстве – организация “событийной общности” с учеником, помощь ему в освоении позиции субъекта собственной жизнедеятельности. Важно, чтобы ученик сумел преодолеть пассивную позицию в учебном процессе и открыть себя как носителя активного преобразующего начала.

Учитель, работающий в личностно-ориентированной школе, вступает в новую для себя профессиональную позицию – быть одновременно и предметником, и психологом. Роль педагога заключается в умении профессионально использовать

данные о ребенке в учебном процессе, создании разносторонней образовательной среды, с тем, чтобы дать каждому ребенку возможность проявить себя. Учитель выступает не столько в качестве транслятора знаний, сколько как организатор и координатор учебной деятельности. Сначала такая перестройка профессионального сознания повышает у педагога чувство тревожности, вызывает большие трудности, так как необходимо не только повышать свой методический уровень, но и разрабатывать принципиально иные конспекты уроков, их дидактическое обеспечение. Взаимодействие учителя с педагогом-психологом при овладении личностно-ориентированной технологией является ключевым моментом и устраняет многие проблемы обучения.

Не все учащиеся имеют одинаковый интерес к изучаемому предмету, у них разные способности, не каждый может проявить собственное “Я”.

Какие критерии личностно-ориентированного урока делают его эффективным и способствуют повышению качества образования?

- Сообщение в начале урока не только темы, но и порядка организации учебной деятельности (наличие плана).

- План помогает четко, ясно и логично излагать содержание материала. Ученик на каждом этапе урока активен, вовлечен в реальные взаимодействия, осознанно относится к материалу урока.

- Создание положительного эмоционального настроения на работу у всех ребят в ходе урока. Серьезное внимание уделено развитию мотивационной сферы, образовательный процесс обогащен позитивными эмоциями.

- Использование субъектного опыта учеников.

- Актуализация субъектного опыта учащихся способствует установлению связей прошлого опыта и нового знания.

- Создание условий для проявления познавательной активности учащихся и достижения успеха каждым учеником.

- Повышение степени самостоятельности в учебной деятельности, реализация стратегии сотрудничества, сочетание фронтальной работы с классом с групповыми формами деятельности.

-Создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса.

-Применение на уроке специально разработанного дидактического материала, использование разноуровневых заданий, позволяющих ученику самому выбирать вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).

-Ориентация деятельности учащихся на развитие интеллектуальных умений, на формирование учебной деятельности (а не на передачу учебной информации), освоение компонентов учебной деятельности (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля, самооценки).

-Обсуждение в конце урока не только того, что нового узнали, но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, что сделать по-другому.

-Оценка определяется по ряду параметров, по конечному результату, пути его достижения, самостоятельности, оригинальности.

-Ценность применения уровневых заданий заключается в том, что:

-Предложение выбора задания способствует созданию для ученика ситуации успеха.

-Овладение уровнем подходом дает возможность учителю осуществлять диагностику и следить за динамикой интеллектуального развития учащихся.

-Учет индивидуальных особенностей учеников позволяет педагогу составлять задания таким образом, чтобы способствовать реализации возможностей каждого ребенка в рамках личностно-ориентированного обучения.

-Применение уровневых заданий наиболее эффективно только вместе с другими вариантами письменной и устной проверки знаний, умений и навыков учащихся. Такие задания должны использоваться систематически, так как только лишь в этом случае их внедрение будет способствовать достижению хороших результатов.

⇒Ученики в классах, где реализуется личностно-ориентированный подход в обучении, характеризуются устойчивым интересом к предмету, умеют осознанно планировать свою деятельность, цели деятельности ставят самостоятельно. Учащиеся имеют высокий уровень познавательной мотивации и активности, позитивную самооценку, проявляют интерес к учебному материалу.

В результате совместной работы педагога-психолога и учителя в личностно-ориентированной школе отмечаются следующие позитивные изменения:

- Осуществление личностно-ориентированного обучения обеспечивает повышение качества образования.

- Эффективное педагогическое общение обеспечивает благоприятную эмоциональную атмосферу, что является предпосылкой для развития мотивации достижения и творческого характера учебной деятельности.

- Педагог осуществляют индивидуальный подход к детям, подбирая учебный материал исходя из его развивающих возможностей.

- Анализ работ позволяет учителю сделать вывод об уровне и динамике усвоения знаний учащихся и их личностном развитии, отследить результативность своего труда.

- В процессе личностно-ориентированного обучения реализуется в полной мере сущность образования: учащиеся осваивают содержание знаний, овладевают системой интеллектуальных и практических навыков и умений, осваивают опыт творческой деятельности и овладевают опытом эмоционально-волевого отношения к миру, к другим людям.

Между тем у личностно-ориентированного обучения есть и слабые стороны. По нашему мнению, это известная переоценка интересов ученика, определяющих содержание и методы обучения. Такое следование может привести к отрывочным, а не систематизированным знаниям. Обучение, основанное на принципе субъектности, в работе по формированию личности в какой-то мере противопоставляется коллективной познавательной деятельности тех же учащихся. Ведь личность живет не только в семье, но и взаимодействует с одноклассниками, испытывая их влияние, которое воздействует на внутренний мир той же личности. Стало быть, это влияние нельзя не учитывать и в системе личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированное обучение во всем объеме и со всеми нюансами сложно проводить в классах, в которых учатся по 25-30 школьников. На должном уровне его можно

реализовать в малой группе и на индивидуальных занятиях. Следовательно, такой тип обучения надо сочетать с другими, в том числе и традиционными.

В рамках личностноориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются:

- гуманно-личностные технологии;
- технологии сотрудничества;
- технологии свободного воспитания;
- эзотерические технологии.

Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедуют» идеи уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-объектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора и самостоятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании — Истине ж путях, ведущих к ней. Педагогический процесс г- это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине.

Истоки развития личностноориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина- Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. «Диалогические отношения... Это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там начинается и диалог» (В.С. Библер).

В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностноориентированном образовании — понимание двух феноменов следующим образом: при объяснении — только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании — два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение — всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание — это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Основная установка педагога — не на познание «предмета», а на общение, взаимопонимание с учениками, на их «освобождение» (К.Н. Вентцель) для творчества. Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования ребенка в пространстве личностноориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка.

Это ключевые слова в характеристике технологии личностноориентированного образования.

Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их беззащитности и сознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на трех принципах деятельности Ш. Амонашвили:

- любить ребенка,
- очеловечить среду в которой он живет;
- прожить в ребенке свое детство.

Чтобы поддерживать ребенка; считал В.А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя о том, что ребенок находится в

состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

Своеобразие парадигмы целей личностноориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности.

Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Педагогика сотрудничества

Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской школы (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой), школы советского периода (С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) и зарубежных педагогов (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) в области психолого-педагогической практики и науки.

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария; ее идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу «Концепции среднего образования Российской Федерации». Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей.

Педагогика сотрудничества имеет следующие классификационные характеристики:

по уровню применения — общепедагогическая технология;

по философской основе — гуманистическая;

по основному фактору развития — комплексная: био-, социо- и психогенная;

по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная поэтапная интериоризация;

по ориентации на личностные структуры — всесторонняя гармоничная;

по характеру содержания: обучающая + воспитательная, светская,

гуманистическая, общеобразовательная, проникающая;

по типу управления: система малых групп;

по организационным формам: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцирования;

по подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная;

по преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диалогическая» игровая;

по категории обучаемых — массовая.

Целевые ориентации педагогики сотрудничества:

переход от педагогики требования к педагогике отношений;

гуманно-личностный подход к ребенку;

единство обучения и воспитания.

В «Концепции среднего образования Российской Федерации» сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель — ученик».

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе; ни один из них не должен стоять над другим.

В рамках коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

В педагогике сотрудничества выделяют четыре направления:

1. Гуманно-личностный подход к ребенку. В центр школьной образовательной системы ставится развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Цель школы — разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гуманно-

личностный подход объединяет следующие цели:

новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;

гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;

отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;

новую трактовку индивидуального подхода;

формирование положительной Я-концепции, т. е. системы осознанных и неосознанных представлений личности о самом себе, на основе которых она строит свое поведение.

2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс Открываются новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов — чему и как учить детей; содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В.Ф. Шаталова, в идее свободного Штейнера, в опережении С.Н. Лысенковой, в идее крупных Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлинского, развитии личности по Л.В. Занкову, в способностях творческих и исполнительских И.П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского и др.

3. Концепция воспитания. Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции, согласно которым развивается воспитание в современной школе:

-превращение школы Знания в школу Воспитания;

-постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;

-гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;

-развитие творческих способностей ребенка;

-возрождение русских национальных и культурных традиций;

-сочетание индивидуального и коллективного воспитания;

-постановка трудной цели.

4. Педагогизация окружающей среды. Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена в организована с позиций педагогической целесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием всех трех источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияние на общественные и государственные институты защиты детства.

ГУМАННО-ЛИЧНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ Ш.Л. Амонашвили

Академик РАО Шалва Александрович Амонашвили разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества. Своеобразным итогом его педагогической деятельности является технология «Школа жизни».

Целевые ориентации технологии Ш.А. Амонашвили определяются следующим:

способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;

облагораживание души и сердца ребенка;

развитие и становление познавательных сил ребенка;

обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений;

идеал воспитания — самовоспитание.

Основные концептуальные положения:

1. Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.

2. Ребенок как явление несет в себе жизненную линию, которой он должен служить.

3. Ребенок — высшее творение Природы и Космоса и несет в себе их черты — могущество и безграничность.

4. Целостная психика ребенка включает три страсти: страсть к развитию,

взрослению, свободе.

Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменно-речевая деятельность; лингвистическое чутье; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий; постижение прекрасного, планирование деятельности; смелость и выносливость; общение; иноязычная речь, шахматы; духовная жизнь, постижение красоты всего окружающего.

Перечисленные знания и умения формируются с помощью специального содержания методик и методических приемов, среди которых:

- гуманизм: искусство-любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания;

- индивидуальный подход: изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха;

- мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество- «Вопрос», атмосфера романтики;

- резервы семейной педагогики, родительские субботы, геронтология, культ родителей;

- учебная деятельность: квазичтение и квазиписьмо, приемы материализации процессов чтения и письма, литературное творчество детей.

Особую роль в технологии Ш.А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено, ибо отметки — это «костыли хромой педагогики»; вместо количественной оценки — качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

Урок — ведущая форма жизни детей (а не только процесс обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей (урок — творчество, урок — игра).

Основные установки

Законы учителя: любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку.

Принципы: очеловечивание среды вокруг ребенка, уважение личности ребенка,

терпение в процессе становления ребенка.

Заповеди: верить в безграничность ребенка, в свои педагогические способности, в силу гуманного подхода к ребенку.

Опоры в ребенке: стремление к развитию, к взрослению, к свободе.

Личностные качества учителя: доброта, откровенность и искренность, преданность.

Вся воспитательная система построена не по принципу подготовки ребенка к жизни, а на основе понимания детства как важнейшего жизненного этапа, со своими сложными проблемами и переживаниями, которые должны пониматься и приниматься педагогом.

Особенности содержания:

Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменно-речевая деятельность; лингвистическое чутье (уроки родного языка); математическое воображение; осмысление высоких математических понятий (бесконечность, вечность, мироздание, многообразие и др.); постижение прекрасного (уроки о природе); планирование деятельности; смелость и выносливость; общение; иноязычная речь; шахматы; духовная жизнь; осмысление высоких духовных материй и ценностей (Дух, Душа, Сердце, Благо, Любовь, Жизнь, Смерть и др.); постижение красоты всего окружающего (музыка, изобразительное искусство, балет, театр и др.).

Алгоритм построения процесса обучения на уроке

1. Психологический настрой на урок.
2. Интеллектуальная разминка.
3. Самоконструкция - составление прогноза по опорным словам или схемам.
4. «Открытие» детьми нового знания.
5. Ознакомление с материалом учебника и сравнение с прогнозом.
6. Совершенствование изученного.
7. Демонстрация выполненной работы.

8.Рефлексия (духовное состояние после урока).

Настрой на урок (организационный момент)

Приемы: включение в содержание элементов новизны, необычности, интересности, занимательности, противоречивости, личной значимости информации; активный поиск и обсуждение учебной информации, инициирование их фантазии, творческого мышления, сообразительности, правила работы.

Улыбнись себе и другим.

Научись любить.

Не заносись.

Радуйся успеху.

Береги свое здоровье.

Не бойся ошибок, помни - в классе тебе всегда помогут.

Что бы вы хотели узнать и чему научиться? (Научиться выразительно читать стихотворение; находить в нем красивые слова и т.д.)

Для чего вам это нужно? (Нам это нужно, для того, чтобы уметь красиво и правильно говорить самим и чтобы было приятно слушать другим).

Что бы вы хотели узнать и чему научиться?

Для чего вам это нужно?

Ну, ребята, чур, молчок! Начинается урок.

Чтобы стать учеником, Нужно знать вам вот о чем:

На уроке ты сидишь

Тихо-тихо, словно мышь.

Спина прямая у тебя, Садитесь правильно, как я. (Учитель показывает правила посадки за партой.)

– Ручки мы вот так кладем (показывает)

И заданий дальше ждем. Если хочешь ты сказать. ли выйти, или встать, Надо руку

так держать. (Учитель показывает движения, дети повторяют.)

Замечательно, все запомнили. -Да.

Начинаем наш урок, открываем знания вместе.

Психологическая установка на урок:

Урок начинается со слов учителя: «Улыбнемся друг другу, дети. Сядьте удобно, закройте глаза, положите головы на парты». Под тихую мелодичную музыку дети тихо повторяют за учителем:

Я в школе на уроке,

Сейчас я начну учиться.

Я радуюсь этому. (Пауза)

Внимание мое растет.

Я как разведчик, все замечу.

Память моя крепка.

Голова мыслит ясно (Пауза).

Я хочу учиться.

Я очень хочу учиться.

Я готов к работе.

Работаю!

Учитель предлагает ребятам представить, что они летят высоко в небе. На фоне рассказа учителя звучит музыка определенного характера, гаснет свет, вспыхивает луч прожектора, произносятся вопросы: «Как я живу?», «Добр ли я?», «Люблю ли мать, отца?». Таким образом, мотив для содержания урока создан. Настрой на урок

Сейчас я начну учиться. Я радуюсь этому. Внимание мое растет. Память моя крепка. Голова мыслит ясно. Я хочу учиться. Я очень хочу учиться. Я готов к работе. Работаю.

11.

Громко прозвенел звонок-Начинается урок. Наши ушки на макушке, Глазки хорошо открыты. Слушаем, запоминаем, Ни минутки не теряем.

Учитель: Сегодня на уроке нас ждет интересная и разноплановая работа. Покажите сигнальным значком, какое у вас настроение.

Эмоциональное вхождение в урок

1. Поделись улыбкою своей.

- Ребята, какое сегодня прекрасное утро. Я рада вас всех видеть! Давайте подарим друг другу хорошее настроение. Я улыбаюсь вам, вы улыбнетесь мне.

2. Музыка в подарок.

Учитель включает песню В.Я. Шаинского на стихи М.С. Пляцковского «Улыбка» и изображает на доске улитку.

- Какое настроение у нашей улитки? (Веселое, радостное, солнечное). Как вы это определили? (Она нам улыбается).

Улыбка может согреть других своим теплом, показать ваше дружелюбие и улучшить вам настроение. Улыбнитесь дру!" другу.

3. Развиваем эмоции.

Учитель просит учащихся:

а) нахмуриться, как осенняя туча, злой волшебник, рассерженный человек;

б) испугаться, как ребенок, который остался дома один во время грозы; мышка, попавшая в клетку; заяц, увидевший волка;

в) улыбнуться, как ученик, получивший пятерку; ребенок, которому купили новую игрушку; солнце;

г) удивиться, как ребенок, который первый раз увидел радугу; нежданному подарку; плохому поступку;

д) заскучать от плохой погоды, долгого ожидания, скуки.

«Очень хочется трудиться».

Одной из особенностей необычного урока является оценка и необходимая коррекция психологических состояний в течение всего урока (эмоциональных - ра-

досада, веселость и др.; психофизиологических - бодрость, усталость, возбужденность и др.; интеллектуальных - сомнение, сосредоточенность и др.).

В ситуации, когда дети устали, а работа предстоит трудная, необходимо провести коррекцию психического состояния на возбуждение активности и трудоспособности. Учитель говорит слова, а дети после каждой строчки повторяют про себя слова, а можно и коллективно говорить вслух, но лучше про себя. Глаза закрыты.

Ох, как хочется трудиться! Делать все охота. Чтоб трудом своим гордиться, Пусть кипит работа.

Я и бодр, и силен, Всю работу сделаю. Свою волю покажу. Слово для себя сдержу.
«Не боюсь».

Поддержка высокого уровня мотивации в течение всего урока с использованием приема смещения мотива на цель; организация диалога, позволяющего выявить личностный смысл изучения темы урока.

В ситуации трудной задачи или чтения наизусть трудно-*" го стихотворения, или выполнения контрольной работы, вызывающей у детей страх, можно использовать это упражнение. Дети выполняют действия под речевку учителя. Причем учитель говорит строчку речевки и делает паузу, а в это время дети про себя повторяют эти строчки:

Я скажу себе, друзья,
Не боюсь я никогда
Ни диктанта, ни контрольной,
Ни стихов и ни задач,
Ни проблем, ни неудач.
Я спокоен, терпелив,
Сдержан я и не хмурлив,
Просто не люблю я страх,
Я держу себя в руках.

Особенностью данного урока является также отказ от фронтальной работы как

основной формы проведения урока и широкое использование различных вариантов индивидуальной, парной или групповой работы.

Например, в зависимости от темы урока класс делится на 4-5 групп (команд). В каждой группе учитель может выделить «генератора идей» (предлагает путь решений), «критика», «исполнителя» (проверяет возможности ответов). Команды могут иметь различный состав. Выполнив задание, один-два ученика от каждой команды знакомят класс со своими вопросами и дают подготовленный ответ. Все остальные группы участвуют в обсуждении результатов. Такая организация деятельности позволяет оценить работу большого количества учащихся.

Данная технология групповой деятельности используется с целью стимулирования творческой деятельности, развития творческих способностей.

Творческие задания.

По усмотрению учителя можно провести устно или письменно после предварительной подготовки.

Задание 1. Сочините сказку:

Высоко-высоко в небе за пушистым белым облачком жил Солнечный зайчик. А дальше? Составьте текст-повествование.

Задание 2. Нарисуйте рыбку.

В замке был веселый бал, Музыканты пели. Ветерок в лесу качал Легкие качели.

В замке, в сладостном бреду, Пела, пела скрипка, А в саду была в пруду Золотая рыбка. (К. Бальмонт). Какая рыбка плавала в пруду? Пофантазируйте и опишите рыбку.

Задание 3. Рассуждаем, делаем выводы.

1 Поэтесса Мирра Лохвицкая в одном из своих стихотворений писала:

«Не убивайте голубей!

.....»

Не обрывайте васильков!

.. »

Почему эти слова так необходимы сегодня? Как нужно относиться к тому, что тебя окружает, украшает жизнь?

Задание 4.

Перед вами отрывок из стихотворения К. Д. Бальмонта «У Чудищ». Последовательность его нарушена. Восстановите текст.

Там все, как прежде. Сидит Яга.

Пищали мыши и рылись в крошках.

Я был в избушке на курьих ножках.

Старуха злая была строга.

Проверка.

Я был в избушке на курьих ножках.

Там все, как прежде. Сидит Яга.

Пищали мыши и рылись в крошках.

Старуха злая была строга.

-Подчеркните буквы, которые надо проверить или запомнить. Укажите падеж существительных. Укажите, в каком имени употреблены глаголы?

Задания к уроку литературы и риторики, содержащие проблемные вопросы.

1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы1: «Голос бывает теплый и мягкий, грубый и мрачный, испуганный и робкий, ликующий и уверенный, ехидный и вкрадчивый, твердый, живой, торжествующий и еще с тысячью оттенков, выражающий самые разнообразные чувства, настроения человека и даже его мысли» (В.П. Морозов),

Как связаны между собой понятия «голос», «чувства», «мысли»?

Какие оттенки имеет твой голос?

Можно ли прожить без голоса?

А.С. Пушкину однажды задали вопрос: может ли письменный язык быть совершенно подобным разговорному? Как вы думаете, как ответил на него поэт?

Чем речь отличается от языка?

В речи синонимом слова нередко становится словосочетание, уточняющее и развивающее мысль, оттеняющее и усиливающее чувство. Найдите эти текстовые синонимы в стихотворении Бориса Пастернака.

Не спи, не спи, работай, Не прерывай труда, Не спи, борись с дремотой, Как летчик, как звезда. Не спи, не спи, художник, Не предавайся сну. Ты - вечности заложник У времени в плену,

Найдите данный прием в стихах ваших любимых поэтов.

Как связаны между собой понятия «голос», «чувства», «мысли»?

Какие оттенки имеет твой голос?

Можно ли прожить без голоса?

А.С. Пушкину однажды задали вопрос: может ли письменный язык быть совершенно подобным разговорному? Как вы думаете, как ответил на него поэт?

Чем речь отличается от языка?

В речи синонимом слова нередко становится словосочетание, уточняющее и развивающее мысль, оттеняющее и усиливающее чувство. Найдите эти текстовые синонимы в стихотворении Бориса Пастернака.

Не спи, не спи, работай, Не прерывай труда, Не спи, борись с дремотой, Как летчик, как звезда. Не спи, не спи, художник, Не предавайся сну. Ты - вечности заложник У времени в плену,

Найдите данный прием в стихах ваших любимых поэтов.

Минутка для релаксации глаз.

Разогрейте руки, потерев одну ладонь об другую. Делайте это до тех пор, пока не почувствуете, что руки стали теплыми. Теперь облокотитесь на стол перед собой. Сложите пальцы обеих рук в два полушария и мягко прикройте ими закрытые глаза.

Физминутка для глаз.

Быстро поморгать, закрыть глаза и посидеть, медленно считая до пяти (4-5 раз).

Крепко зажмурить глаза, считая до трех, открыть их и посмотреть вдаль, считая до

пяти (4-5 раз).

Круговые движения глазами в правую сторону, столько же в левую (3-4 раза).

Расслабить глазные мышцы, посмотреть вдаль на счет (1-6 раз) (2-3 раза).

Закрепление изученного материала.

Минутка отдыха «Волшебный сон».

Сядьте так, как вам удобно.. Сейчас мы с вами немного отдохнем.

Звучит запись легкой музыки со звуками природы: журчанием воды, шелестом листьев, пением птиц и словами для расслабления на фоне музыки.

Реснички опускаются...

Глазки закрываются...

Вы спокойно отдыхаете...(2 раза).

Сном волшебным засыпаете

Ваши руки отдыхают

Ноги тоже отдыхают

Отдыхают...засыпают....(2 раза).

Шея не напряжена

И рас-слаб-лен-на

Дышится легко

Свободно, глубоко (длительная пауза). Вы спокойно отдыхали, Сном волшебным засыпали Хорошо вам отдыхать! Но пора уже встать! Крепче кулачки сжимайте, Их повыше поднимайте... Потянуться! Улыбнуться! Всем открыть глаза и встать! Дети встают и хором говорят слова: «Веселы, бодры мы снова! И к занятиям готовы!

Учитель: Всем можно сесть.

Пальчиковый игротренинг.

Ветер северный подул (подуть на пальцы), «С-с-с», - все листья с липы сдул (произнести звук «с-с»). Полетели, закружились

И на землю опустились (ладони обеих рук зигзагами плавно опустить на стол).

Дождик стал по ним стучать:

«Кап-кап-кап, кап-кап-кап!» (постучать пальцами по столу).

После выполнения задания в рабочей тетради ученикам предлагается сделать пальчиковую гимнастику: 1) пальчики -шагающие человечки, кулачки - машины; 2) ноги шагают под партой - «Мы пешеходы!»; ноги опускаются с пятки на носок, а руки словно двигают руль - «Мы водители!». Движения выполняются по «сигналу» светофора - бумажных кругов красного, желтого и зеленого цвета.

Творческая разминка.

- Игра «Снежный ком» - первый ребенок называет свое имя, второй ребенок повторяет имя первого игрока и говорит свое и т.д. Когда произносишь чье-то имя, нужно смотреть человеку в глаза.

Совет 6. Подводим итоги урока.

Древо творчества.

Проведение с детьми рефлексии урока (что узнали, что , -понравилось, что хотели бы изменить и т. д.). По окончании урока дети прикрепляют на дереве листья, цветы, плоды.

Плоды - урок прошел полезно, плодотворно; .

Цветок - довольно неплохо;

Листья - урок не понравился.

Пик взаимопонимания.

Особенностью именно данного типа урока является обязательная оценка и коррекция процесса и результата учебной деятельности не только каждого ученика в ходе, урока, но и широкое применение самооценки и взаимооценки.

Пик - вершина, предел, высшая точка. На вершине стоит ребенок. По склону карабкается учитель. Насколько близко он подобрался сегодня к детям, как прошла работа, достигнуто ли взаимопонимание - это и решают дети, помещая фигурку учителя либо у подножия, либо выше по склону.

1. Детям предлагается провести самооценку по критериям:

"5" - на вопросы отвечали, стихотворение прочитали выразительно;

"4" - на вопросы отвечали, но стихотворение прочитали

не очень выразительно;

"(-) -не очень понравилась моя работа на уроке: на вопросы не отвечал, стихотворение прочитал невыразительно;

- встаньте те (поднимите руку), кто за свою работу не поставил себе оценку;

теперь те, кто поставил оценку "4°;

теперь те, кто поставил оценку "5". Спасибо за урок!

2.

Прозвени-ка, дружок, Голосистый звонок. Перемену ждут ребята. Поиграть, попрыгать надо!

Оценка работы детей на уроке. Дети в качестве поощрения получают фигурки сказочных героев.

3.

Учитель. Какое задание вам понравилось? Дети называют разные задания, в результате каждое задание нравится какой-то группе детей.

- Теперь я выставлю отметки за урок, а вы скажете, согласны с ними или нет. Если у вас настроение радостное, то повесьте на синее "небо белую звездочку, если грустное, то желтую.

Дети прикрепляют звездочки на плакат.

4.

Учитель: Наш урок подошел к концу. Что вы можете о нем сказать? (Ответы учеников).

Заметили ли вы отступления от плана? (Ответы детей). Для чего он, по вашему мнению, был нужен?

Молодцы! Спасибо за хорошую работу на уроке.

5.

Учитель: Молодцы! Вы хорошо поработали. Давайте подведем итоги. Скажите, понравился ли вам наш совместный урок? Если понравился, то чем? Что на уроке не

понравилось? Как достигнуть успехов в освоении знаний?-Кому мы можем сказать: «Спасибо!»

6. «Дневники откровений».

Как я выполнял свою работу на уроке?

Что явилось для меня на уроке новым?

Какие у меня возникли трудности? Как я их преодолел?

Что нового для себя узнал?

Учитель выставляет оценки, благодарит за творчество и активность. После урока учитель делает рефлексивный анализ на основе письменной рефлексии.

Рефлексия урока.

Рефлексия (от латинского «отражение») - умение размышлять, заниматься самонаблюдением; самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни. Психологи особо подчеркивают, что становление и развитие духовной жизни связано прежде всего с рефлексией.

Особое значение приобретает обучение младших школьников рефлексии.

При взаимодействии с учащимися учитель использует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебных рефлексий, отражающих* четыре сферы человеческой сущности:

- физическую (успел - не успел);
- сенсорную (самочувствие: комфортно-дискомфортно);
- интеллектуальную (что понял, что осознал - что не понял, какие затруднения испытывал);
- духовную (стал лучше - хуже, созидал или разрушал себя, других).

Можно использовать самые разнообразные формы и средства рефлексии: устное слово, движение, позу, цвет, линию, музыку, письменное слово и другое. Рефлексию можно включать в разные этапы урока, что обеспечит учителю обратную связь с учениками.

Наш урок подошел к концу, и я хочу сказать...

Мне больше всего удалось
А особенно удалось
Что получил от этого урока?
За что ты можешь себя похвалить?
За что ты можешь похвалить одноклассников?
За что ты можешь похвалить учителя?
Что думал?
Что чувствовал?
Что приобрел?
Что удивило?
Как строил отношения?
Считаете ли вы, что мы не напрасно провели эти минуты вместе?
Для меня было открытием то, что
Что, на ваш взгляд, удалось?
Что, на ваш взгляд, не удалось? Почему? Что учесть на будущее?
Поделимся впечатлениями о нашем уроке.
Зачем нам был нужен этот урок?
Отследите состояние своей души.
Мои достижения на уроке.
Сегодня на уроке я:
Научился...
Было интересно...
Было трудно...
Мои ощущения...
Что мне этот урок дал для жизни?
Чему вы научились на занятии?
Какие задания вам понравились больше всего?
Мне показалось важным...
Я понял, что...

Я почувствовал, что...

Урок:

Привлек меня тем... Показался интересным... Взволновал... Заставил задуматься...

Навел меня на размышления... Что на вас произвело наибольшее впечатление?

Пригодятся ли вам знания, приобретенные на этом уроке в дальнейшей жизни?

Что нового вы узнали на уроке? Что вы считаете нужным запомнить? Над чем надо еще поработать?

Своей работой на уроке я:

Доволен; не совсем доволен; я недоволен, потому что... Я выбрал эти задания на уроке, потому что: Они мне нравятся больше остальных. Я чувствую, что справляюсь с ними пока хуже, чем с другими заданиями.

Они легче остальных заданий. Затрудняюсь ответить.

Итог урока.

Учитель: Я вижу, вам понравился урок. Всем вам хорошо, вы счастливы. А что такое счастье? (Ответы детей).

- А можно сказать, что счастье - это когда всем хорошо?

-Да.

Учитель: Значит, наш урок - счастье. Покажем движениями рук, что нам всем хорошо, мы счастливы.

Умело проведенная рефлексия дает учителю возможность понять: насколько дети осознают, что и как они делали на уроке; что им помогало и что мешало в работе; что нового для себя они узнали, что смогут и готовы использовать в своей жизни за пределами урока и школы; что и как в них изменилось за эту или иную единицу времени. '

На данном этапе урока дети отвечают на вопрос «что нового я узнал на уроке?», затем оценивается работа класса в целом, а также осуществляется оценка своей деятельности каждым учеником.

- Я хочу похлопать Саше, потому что мне очень понравилось, как он сегодня работал на уроке. Саша, а чья работа сегодня больше всего понравилась тебе?

Учитель и Саша подходят и хлопают тому ученику, чья работа понравилась Саше.

И так далее, пока весь класс не будет хлопать последнему ученику.

Что на вас произвело наибольшее впечатление? Что вы не знали, а сейчас знаете - это новое для вас? Какие задания показались вам наиболее интересными? Пригодятся ли вам знания этого урока в дальнейшей жизни?

На доске изображены три человечка с разной мимикой: оцените свою работу на уроке.

Кому было на уроке все понятно, со всеми заданиями справлялись уверенно, положите свою фишку веселому человечку.

Если вы затруднялись при выполнении заданий, чувствовали себя неуверенно, положите свою фишку второму человечку.

Кому на уроке работать было очень трудно, с заданием не справились, положите свою фишку грустному человечку.

Прощание. Все дети берутся за руки и произносят хором: «У меня хороший класс, у меня хорошие одноклассники».

Рефлексивный этап урока.

Цель: осознание нового опыта.

Перед завершением урока, учитель задает учащимся следующие вопросы:

Что показалось для вас новым, необычным?

Что получилось легко?

В какие моменты урока вы испытывали трудности?

Как вы сможете использовать свой новый опыт?

Учитель: Дорогие ребята, мне хочется поблагодарить вас за активность, инициативность, творчество! Наша совместная работа заканчивается, но наше сотрудничество продолжается.

10.7.Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные подходы к определению педагогических технологий.
2. Назовите и кратко охарактеризуйте признаки педагогической технологии.

3. Какова сущность продуктивных педагогических технологий?
Перечислите
4. их и кратко опишите.
5. Определите нерешенные проблемы в области использования педагогических технологий.
6. В чем различие между традиционным обучением и развивающим:
7. - по целям;
8. - по содержанию материала;
9. - по методам и формам обучения?
10. Какие цели ставит развивающее обучение?
11. Какие требования к учителю предъявляет развивающее обучение?
12. В чем особенности системы Л.В.Занкова; Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова?
13. В чем достоинства и слабые стороны проблемного обучения, по сравнению с традиционным обучением?
14. Что такое проблемная ситуация?
15. Что такое проблемный вопрос?
16. Какие вы знаете приемы создания проблемных ситуаций?
17. Какова структура проблемного урока?
18. Что такое дифференциация обучения?
19. Что означает индивидуализация обучения?
20. Что такое внутренняя дифференциация?
21. Что такое внешняя дифференциация обучения?
22. Докажите необходимость сочетания дифференциации и интеграции содержания образования при профильном обучении.
23. Назовите основные методические принципы уровневой дифференциации.
24. Как осуществляется дифференциация обучения в зарубежной школе?
25. Как вы оцениваете роль дидактической техники в совершенствовании работы школы?
26. Охарактеризуйте методы линейного и разветвленного программирования, а также сходства и различия между ними?

27. Назовите основные принципы программирования.